بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية- غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم علم النفس

# أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة

**إعداد الطالبة**
**نجاح أحمد محمد الدويك**

**تحت إشراف الدكتورة**
**سناء إبراهيم أبو دقة**

**قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس / الصحة النفسية**

1428هـ - 2008


إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون
١٤٠٩

إهـــــــــــــــــــداء...

إلى روح والدي الطـــاهرة...

إلى الإنسان الذي رحل ومـــا

زال يعـــيش فـــي داخلـــي...

إلى من علمني كيـــف يكـــون

العطـــــــــــــــــــاء ...

إلى من غمرني بحبه وكرمه..

طيلـــــة حيــــاتي معـــــه

فرحمـــــة مـــــن الله عليــــه.

إلـــــى والـــدتي الحنونـــــة...

أدامها الله ذخراً لي ولأبنائي..

إلى زوجي ورفيق دربـــي...

إلى من ملأ حياتي بالتحدي...

إلى من له إعجـــابي وودي..

إلى رمز العمل والتـــصدي...

إلى من أعطى وطنه الكثير..

ومــــــازال يعمــــــل بجـــــدّ.

إلـــــى أبنــــائي.. أحبــــائي..

إلـــــى قلبــــــي النـــــابض.

إن اجتهــــــادي فــــــي طلــــــب العلــــــم هـــــو مـــــن أجلكـــــم..

أهدي لكم جميعاً هذا العمل المتواضع لعله يكـــون بدايـــة لأعمـــالٍ أفـــضل..

وما توفيقي إلا بالله.

# شكر وتقدير

﴿وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾﴾ النمل:19

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

أشكر الله العلي القدير الذي منّ عليّ بالصبر والتوفيق على إتمام هذه الدراسة فلا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للجامعة الإسلامية هذا الصرح العلمي العظيم الذي منحني فرصة البحث العلمي، كما أتقدم بالشكر والامتنان للدكتورة سناء أبو دقة لقبولها الإشراف على هذه الرسالة والتي لم تدخر وسعاً في تقديم النصيحة والتوجيه لي طيلة إجراء هذه الرسالة كما أتقدم بالشكر والامتنان للسادة المحكمين لما بذلوه من جهد في تحكيم أدوات الدراسة ولما قدموه من نصح ومشورة كما أتقدم بالشكر لوزارة التربية والتعليم ومدراء المدارس الذين سهلوا لي مهمة تطبيق أدوات الدراسة.

كذلك أتقدم بالشكر لبرنامج غزة للصحة النفسية وخصوصاً طاقم المكتبة والذي لم يبخل عليّ بالمساعدة، كما أسجل عظيم شكري وامتناني لزوجي وأبنائي الذين وفروا لي الفرصة والدعم لإتمام هذا البحث.

وأخيراً أشكر كل من قدم لي يد العون في هذا البحث جزاهم الله جميعاً خير الجزاء.

نجاح أحمد الدويك

## المحتويات

**الفصل الأول: مشكلة الدراسة، أهدافها وأهميتها**



---

**الفصل الثاني: الإطار النظري**

**الجداول:**

# الفصل الأول

- ❖ مشكلة الدراسة
- ❖ أهدافها وأهميتها

بسم الله الرحمن الرحيم

## 1. 1. المقدمة

قال تعالى﴿ ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱلْبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا ﴿٤٦﴾ ﴾ الكهف: ٤٦

إن الاهتمام بالطفل ضرب من ضروب التحضر والرقي فضلاً عن كونه مطلباً إنسانياً، محتوماً، فالطفل له أهمية كبرى في حياة كل المجتمعات، وكلما تقدم المجتمع في مضمار الحضارة كلما زاد اهتمامه بأطفاله وزادت أوجه الرعاية التي يقدمها لأطفاله وكلما تحسنت معاملته للإنسان بصفة عامة والأطفال بصفة خاصة، كان ذلك مؤشراً لتحضر المجتمع من عدمه.

ومن أهم المؤسسات التي يقع على عاتقها الاهتمام بالطفل هي الأسرة، فهي البيئة الأساسية الصالحة لتنشئة الطفل، والوسيلة التي بواسطتها يحفظ المجتمع تراثه وينقله عبر الأجيال، كما أنها مصدر الأمان النفسي والدفء العاطفي لكل فرد في المجتمع.

كذلك من حق الطفل على الأسرة أن تتبع سياسة ثابتة في تنشئته اجتماعياً بمعنى البعد عن التذبذب والتردد بين القسوة والتدليل. ومن حقه أيضاً أن تعامله الأسرة بأسلوب واحد من قبل جميع أفراد الأسرة، وأن يكون قوام هذا الأسلوب هو الحب والعطف والاعتدال، كما دعا إليه ديننا الإسلامي الحنيف، فقد حرص الإسلام على تربية الأجيال الصاعدة تربية سوية خالية من العلل والأمراض، بل إنه حرص على سلامة تكوين الأسرة حتى قبل تكوينها عن طريق ترشيد عملية اختيار شريك الحياة الصالح، ويحث الإسلام الآباء على الخوف على من ينجبون من الذرية كما في قوله تعالى:﴿ وَلْيَخْشَ ٱلَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا۟ مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَٰفًا خَافُوا۟ عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَلْيَقُولُوا۟ قَوْلًا سَدِيدًا ﴿٩﴾ ﴾ النساء:٩

إذاً فلا بد من عمل الآباء الصالح حتى يبقى لذريتهم. فالإنسان ليس مسئولاً عن نفسه وحسب، إنما تمد مسؤوليته التربوية لذريته فعليه أن يخشى الله ليبارك له فيها.

وهاهو الغزالي وهو الذي أحلته بصيرته النفاذة قمة التفلسف ومكنته من زمام الفلسفة بين فلاسفة المسلمين، يجهد نفسه في إرساء قواعد الأخلاق وتوطيد دعائم التنشئة عند الأطفال، فهو يرى أن الصبي أمانة والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل نقش ومائل لكل ما يقال، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا

والآخرة، وشاركه في ثوابه كل معلم ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له (الغزالي، جزء 3: 69).

وقد ضرب النبي صلى الله عليه وسلم المثل الأعلى في الرفق بالأبناء وتربيتهم، وعلاج أخطائهم بروح الشفقة والعطف والحنان والرحمة، كما أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يقر الشدة والعنف في معاملة الأبناء، واعتبر الغلظة والجفاء في معاملة الأبناء نوعاً من فقد الرحمة من القلب فقد روى مسلم في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن الأقرع بن حابس أبصر النبي صلى الله عليه وسلم يقبل الحسن فقال: إن لي عشرة من الولد ما قبلت واحداً منهم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إنه من لا يرحم لا يرحم (النووي، ب.ت: 76).

ومن هنا كانت عناية الإسلام بتربية الأبناء اجتماعياً وسلوكياً، من أجل بناء الإنسان من جميع الجوانب الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية.

وهذا ما يؤكده جان بياجيه Jean Piaget بأن الجوانب العقلية يتم نضجها من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية، ويضيف أن الحياة الاجتماعية ضرورية لكي يصير الفرد مدركاً واعياً لدوره ولمن هم حوله من الأفراد الآخرين (الجولاني، 1997: 26).

وبهذا تعد الأسرة هي المؤثر الحاسم في بلورة شخصية الطفل وتنشئته حيث أكد فرويد Freud في عام 1935 على أهمية دور الأسرة في تنمية شخصية الطفل في السنوات الخمس الأولى، ودعمت ذلك نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura في عام 1969 التي تؤيد دور أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تنشئة الأبناء وتكوين شخصياتهم من خلال أسلوبي الملاحظة والقدوة بالنموذج الملاحظ (أبو عليان، 1997: 341).

وعلى الرغم من تنوع أساليب المعاملة الوالدية وتداخلها إلى أن العلاقة الدافئة بين الطفل ووالديه تعين على حسن التوافق عند الأطفال وأن كثيراً من مشاكل الكبار تعود إلى خبرات قاسية في طفولتهم وعلاقتهم بوالديهم إذ فشل هذه الخبرات إلى فقدان الطفل لأمنه وطمأنينته لشعوره بأنه طفل غير مرغوب فيه (العنزي، 1998: 13).

ولكي يتحقق إمتاع الطفل وصفاؤه النفسي لا بد من إشباع بعض الحاجات النفسية له مثل الحاجة إلى الأمن، والحب، والقبول الاجتماعي، واللعب، والحركة (كرم الدين، 1992: 55-56).

وقد يخفق الوالدان في مقابلة حاجات أطفالهم وحمايتهم، وقد يسيئون معاملتهم، ويبـدو أن سوء المعاملة يحدث نتيجة لتفاعل معقد بين الضغوط البيئية، وخصائص الوالدين وخـصائص الطفل، فقد أشارت الدراسات إلى أن من بين العوامل البيئية والأسرية المسببة لسوء المعاملة:

1. تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي (Druker, 1997).
2. الضغوط المرتبطة بالعمل أو البطالة (Gelles & Hargreaves, 1992).
3. وجود الأم كوالد وحيد للطفل (Connelly & Straus, 1990).
4. الخلافات الزوجية (Butler, 1994).
5. اضطراب علاقة الطفل بالوالدين (Sliber & Others, 1993).
6. كبر حجم الأسرة (Straus & Smith, 1994).
7. العزلة الاجتماعية (Zuravin & Diblasio, 1992).

ومن العوامل الأخرى التي يذكرها الباحثون التي تسهم في سوء معاملة الأطفال: اتجاهات الأم السلبية نحو الحمل، ومشكلات ضبط الغضب، والانفعالات السلبية مثل القلـق والاكتئـاب (National Research Council, 1993) وتدني مستوى الـذكاء، وتوقعـات النمـو غيـر الواقعية، ونقص مهارات التعامل مع الطفل (English & Pecora, 1994) وتاريخ الوالـدين فيما يتعلق بسوء المعاملة، فحسب ما يراه كل من روس (Roos, 1996) وسـتروز وسـميث (Straus & Smith, 1992) فإن تاريخ الوالدين الذين تعرضوا لسوء المعاملة أثناء طفولتهما، قد يزيد من احتمال ارتكاب سوء المعاملة، غير أن بعض الباحثين يرى أن الآباء الذين لـديهم تاريخ من سوء المعاملة في الطفولة لا يميلوا إلى إساءة معاملة أطفالهم إذا توافر لديهم نظام دعم اجتماعي أفضل يتضمن مساندة الزوج (National Research Council, 1993).

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى وجد أن بعض خصائص الطفل مثـل جنـسه وعمـره ترتبط بزيادة احتمال تعرضه لخطر سوء المعاملة أو تزيد من قوة التأثيرات الناتجة من سـوء المعاملة (Sedlak, 1997, Wonlfner & Gelles, 1993). تجد الإشارة إلـى أن الأطفـال صغار السن، والأطفال الذين يعانون من مشكلات النمو وعدم النضج، والأطفال عصبي المزاج أكثر تعرضاً لسوء المعاملة من قبل الوالدين، وأن البنات يعانون من سوء المعاملة الجنسية أكثر من الأولاد، بينما تؤثر الأنماط الأخرى لسوء المعاملة على كـلا الجنـسين بدرجـة متكافئـة (Sedlak & Broadhjurst, 1996).

وتؤكد نتائج الدراسات على أن تعرض الأطفال لسوء المعاملة والإهمال له تبعات نفـسية وجسدية وسلوكية وأكاديمية، وأيضاً تبعات خاصة بالعلاقات الاجتماعية، وبالمـدركات الذاتيـة

والجوانب الروحية، وإضافة إلى نواتج سلبية أخرى عديـــدة. ( Oates, 1996 & Yawney, 1996).

وهناك أيضاً دراسات عديدة من أهم نتائجها أن سوء معاملة الوالدين للأطفال وإهمـــالهم يبدد سعادة الأطفال حيث يظهرون بعض المشكلات النفسية مثل: الكوابيس الشديدة المتكـــررة، والشكاوى النفس جسمية، وتشمل الصداع، وآلام المعدة، والتبول اللاإرادي، ومستويات عاليـــة من القلق، والاكتئاب، والوحدة النفسية، والغضب، والعداء، والشعور بالذنب (Oates, 1996)، والمخاوف المرضية الحادة مثل: المخاوف من الظلام والميـــاه، وتـــشوه الإدراك واضـــطراب التفكير (Gilmartin, 1994)، العزلة الاجتماعية، وصعوبة فهم وحل المـــشكلات الاجتماعيـــة (Yawney, 1996).

ومن الناحية الجسدية فإن الأطفال الذين يتعرضون للإهمال الشديد هم أصغر حجماً وأقل وزناً ويعانون من ضعف عام في الصحة (Yawney, 1996).

أما عن المشكلات السلوكية التي يظهرها الأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة الوالدية والإهمال وتشمل الخجل المفرط والخوف من الغرباء (Oates,1996)، العلاقـــات الاجتماعيـــة المضطربة مع الأقران، والشجار الدائم، والسلوكيات غير المرغوبة اجتماعيـــاً ( Feldman & Others,1995)، سوء التوافق المدرسي، والهروب من المنزل (Kurtz & Others, 1993)، زيادة العدوان والعنف (Loss & Alexander, 1997)، والجناح وإدمان المخدرات ( Mainon & Wilson, 1995).

ومن أكثر التبعات المدمرة لسوء معاملة الأطفال وإهمالهم ذلك التأثير السيئ الذي يبدو في انحدار نسبة الذكاء وزيادة صعوبات التعلم وضعف الأداء المدرسي للأطفـــال، حيـــث تـــشير الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال يظهرون وظائف عقلية منخفضة، كما أن أداءهم في المدرســـة ضعيف للغاية، ويظهرون مشكلات أكاديمية مثل انخفاض درجات اختبارات الأداء المدرســـي، وانخفاض درجاتهم فـــي اللغـــة والقـــراءة والرياضـــيات، والرســـوب المتكـــرر (Kendall-Eckenrode,1996).

كما أن سوء المعاملة والإهمال يعوق قدرة الطفل على تطوير علاقات صحية مع الآخرين ويحد من كفاءتهم الاجتماعية (Cichetti & Toth, 1995). ومن ناحيـــة المـــدركات الذاتيـــة للأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة فإنهم يطورون مستويات منخفضة من تقـــدير الـــذات (Varia, Abidin & Dass, 1996).

يتضح مما سبق أنه توجد أدلة متزايدة على أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال غالباً ما يخبرون نمواً عقلياً واجتماعياً مضطرباً، وأن سوء المعاملة يحدث نتيجة تفاعل معقد بين الضغوط البيئية، وخصائص الوالدين وخصائص الطفل.

ورغم ذلك لم تجري سوى دراسة عربية واحدة في حدود علم الباحثة تناولت موضوع سوء معاملة الطفل وإهماله وأثره على الذكاء {العام – الانفعالي – الاجتماعي} (راضي، 2003).

### 1. 2. مشكلة الدراسة:

يعد سوء معاملة الأطفال وإهمالهم مشكلة ذائعة الانتشار في كل المجتمعات، فالطفل في أي عمر، جنس، دين، ومن أي خلفية اقتصادية واجتماعية يمكن أن يصبح ضحية لسوء المعاملة والإهمال، وقد أشارت التقارير الإحصائية إلى أن عدد الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال لسنة 1992 هو (209) مليون طفل (NCPCA, 1993) وأن هناك زيادة مذهلة في عدد الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال يفوق المليون كل عام (53% يعانون من الإهمال، 26% يعانون سوء المعاملة الجسدية، 14% يتعرضون لسوء المعاملة الجنسية، 5% يعانون سوء المعاملة النفسية، 22% يخبرون أشكال أخرى لسوء المعاملة). www.idealist.com/wounded

كما يشير التقرير الذي تقدم للكونجرس الأمريكي (NCANDS, 1999) إلى أن 77% من مرتكبي سوء معاملة الأطفال هم الوالدان، و11% هم أقارب الطفل، وأن ما يقارب من 10 مليون طفل أقل من 18 سنة يتأثرون سلبياً من سوء معاملة الوالدين.

وقد أوضحت الدراسات أن الأطفال المعرضون لسوء المعاملة الجسدية يتصفون بالعدوان والعناد والفوضى والنشاط الزائد، ويظهرون مشكلات في التوافق مع بيئة الصف والتفاعل مع الزملاء (Salzinger & Others, 1993).

كما أكدت بعض الدراسات الحديثة (Frankel, Boetsche & Harmon, 2000) على العلاقة بين سوء المعاملة والإهمال وانحدار معامل الذكاء.

لأهمية هذا الموضوع وحداثته في البيئة الفلسطينية، ونظراً لما تعانيه الأسرة الفلسطينية من واقع صعب اقتصادياً، وسياسياً، واجتماعياً، ومدى تأثير هذا الواقع المرير على الوالدين مما ينعكس سلباً على الأطفال، فالضغوطات الواقعة على كاهل رب الأسرة وما يعانيه من بطالة وفقر، مما يجعله عاجزاً عن الإيفاء بمتطلبات الأسرة الأساسية، فيظهر هذا واضحاً في سلوكه

مع أطفاله ويكون الغضب سمة من سماته الشخصية مما يترتب عليه سوء معاملة الأطفال والزوجة ولذلك ستقوم الباحثة بإجراء هذه الدراسة على الأطفال من سن 9 – 12 سنة لمعرفة أثر سوء معاملة الأطفال وإهمالهم على الذكاء (العام، الانفعالي، الاجتماعي) ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

**ما العلاقة بين سوء معاملة الوالدين وإهمالهم للأطفال والذكاء والتحصيل الدراسي لديهم؟**

ويتفرغ من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

1. ما درجة تعرض الأطفال لسوء المعاملة الوالدية (الجسدية، النفسية) ودرجة الإهمال (الصحي، النفسي، التعليمي) من قبل الوالدين؟
2. ما مستوى الذكاء (العام، والانفعالي، والاجتماعي) لدى الأطفال عينة الدراسة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء (العام، والانفعالي، والاجتماعي) بين الأطفال الأكثر والأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي بين الأطفال الأكثر والأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين؟
5. هل يوجد فروق بين الذكور والإناث في درجة التعرض لسوء معاملة وإهمال الوالدين؟

## 1. 3. أهداف الدراسة:

1. بيان درجة تعرض أطفال العينة لسوء المعاملة والإهمال.
2. الكشف عن الفروق في الذكاء (العام، والانفعالي، والاجتماعي) بين الأطفال الأكثر تعرضاً والأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين.
3. الكشف عن الفروق في التحصيل الدراسي بين الأطفال الأكثر والأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين.
4. الكشف عن طبيعة العلاقة بين سوء معاملة وإهمال الأطفال وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي للأطفال.
5. التعرف على أثر متغير الجنس على سوء المعاملة وإهمال الوالدين للأطفال.

### 1. 4. فرضيات الدراسة:

ينبثق من السؤال الثالث والرابع للدراسة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال في الذكاء العام.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال في الذكاء الانفعالي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال في الذكاء الاجتماعي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال في التحصيل الدراسي.
5. لا يوجد تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 لمتغير الجنس على درجات الأطفال على مقياس سوء المعاملة والإهمال.

### 1. 5. أهمية الدراسة:

يستمد البحث الحالي أهميته من تناوله لظاهرة سوء معاملة وإهمال الأطفال، وهي ظاهرة لها آثارها السلبية على نمو الأطفال، وعلى صحتهم الجسمية والنفسية حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن الأطفال المعرضين لسوء المعاملة الجسدية ينزعون للعدوان، ويخبرون صعوبات في العلاقات مع الزملاء، كما أن لديهم قدرة ضئيلة على التعاطف مع الآخرين بينما يتصف الأطفال المهملون بقدرة محدودة على الثقة بالآخرين (Tong, Oates & McDowell.1991).

ويبدو أن سوء معاملة الأطفال وإهمالهم يرتبط بانحدار متكرر في معاملة الذكاء وزيادة في صعوبات التعلم وضعف الأداء المدرسي (Druker, 1997).

كما تتمثل أهمية البحث في تناوله موضوع من الموضوعات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس حيث لا توجد سوى دراسة عربية واحدة (راضي، 2003) على حد علم الباحثة درست

أثر سوء المعاملة وإهمال الوالدين على ذكاء الأطفال، وسوف تكون هذه الدراسة مرجعاً أساسياً للباحثة.

وتعود الأهمية التطبيقية لهذا البحث إلى أن التعرف على الأطفال ضحايا سوء معاملة وإهمال الوالدين وطبيعة التأثيرات السلبية التي يتعرضون لها يعتبر ذا أهمية تربوية، ودليلاً للآباء والمربين، يرشدهم لمساعدة هؤلاء الأطفال من خلال وضع برامج علاجية ووقائية وإرشادية لهم.

## 1. 6. مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **سوء معاملة الطفل وإهماله:**

"هي أي سلوك من جانب الوالد أو القائم على رعاية الطفل والذي ينجم عنه أذىّ بدني ونفسي وانفعالي حقيقي وربما ينتج عنه وفاة الطفل"، وينقسم إلى:

**الإساءة البدنية:**

ويقصد بها حدوث أذى بدني عمدي نتيجة استخدام الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل لأساليب عنيفة وقاسية كالضرب والعض والحرق. وربما محاولة تهذيب وتعليم الطفل بطريقة عنيفة ومؤذية للطفل بدنياً.

**الإساءة النفسية:**

ويقصد بها الفشل في إمداد الطفل بالعاطفة والمساندة الضرورية لنموه الانفعالي والنفسي والاجتماعي. ويتضمن أي سلوك من جانب الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل. ويؤثر سلبياً على نموه النفسي وتكيفه اجتماعياً ونفسياً. ونقص الحب والحنان الموجه للطفل. وزيادة إشعار الطفل بالذنب والخجل والتقليل من قيمته الذاتية بالمقارنة بالأقران والإخوان. وإطلاقه التعليقات اللاذعة ضد شخص الطفل وخصائصه السلوكية والجسدية (أباظة، 2005).

- **الإهمال:**

"ويقصد به فشل الوالدين أو أحدهما في إمداد الطفل بالحاجات الأساسية كالطعام والماء والحماية والملبس ويتمثل الإهمال في ثلاث محاور هي (الإهمال الصحي، والإهمال التعليمي، والإهمال النفسي)"، وينقسم إلى:

**الإهمال الصحي:**

ويقصد به ترك الطفل بدون رعاية من الجانب الجسدي أو معالجته أو تغذيته والإشراف غير الكافي على الحالة الصحية للطفل أو تركه في المنزل بمفرده أو عدم تقديم الرعاية الكافية له.

**الإهمال التعليمي:**

ويشتمل على التسرب من المدرسة أو الهروب منها أو عدم دخول الطفل المدرسة في السن الإلزامي المحدد وعدم تلبية الاحتياجات التعليمية المتباينة للطفل.

**الإهمال النفسي:**

العجز أو النقص أو المنع في تزويد الطفل بالرعاية النفسية التي يحتاجها وإهانته وتحقيره أو نقص التدعيم الايجابي لسلوكيات الطفل المرغوبة مما يؤدي إلى فقده الشعور بالثقة بالنفس (أباظة، 2005).

- **الذكاء العام:**

"يعني مجموعة أساليب الأداء التي تتجمع في التنظيم السلوكي للفرد الذي يساعد في إدراك العلاقة أو حل المشكلة أو التكيف العقلي مع مشكلات العالم الخارجي" (صالح، 1978).

- **الذكاء الانفعالي:**

"ويعني إدراك الطفل لمشاعره وانفعالاته الذاتية ومشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله".ويتضمن الذكاء الانفعالي ثلاث خصائص هي: الوعي الذاتي، ضبط الانفعالات، إدارة العلاقات، ويقاس من خلال المقياس الذي أعدته الباحثة خصيصاً لهذا النص.

- **الذكاء الاجتماعي:**

"استبصار الطفل وفهمه العميق لمشاعر وانفعالات ودوافع وحاجات واهتمامات الآخرين والقدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية بناءً على هذا الفهم". ويتكون الذكاء الاجتماعي من الحساسية الانفعالية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، والكفاءة الاجتماعية، ويقاس من خلال المقياس الذي أعدته الباحثة خصيصاً لهذا النص.

- **التحصيل الدراسي:**

"هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية ويقاس بالمجموع الكلي لدرجات الطلاب في نهاية السنة الدراسية".

### 1. 7. حدود الدراسة:

- **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في وكالة الغوث الدولية والتي تتمثل في الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) بمدارس منطقة غزة.
- **الحد الزماني:** تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2006 – 2007.

- **الحد البشري**: تم إجراء الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية الدنيا ممن تتراوح أعمارهم بين 9 –12 سنة من كلا الجنسين.

## 1. 8. أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية:

1. مقياس الإساءة والإهمال من إعداد أ.د/ أمال عبد السميع أباظة (2005).
2. اختبار الذكاء المصور أحمد زكي صالح (1978).
3. اختبار الذكاء الانفعالي من إعداد الباحثة.
4. اختبار الذكاء الاجتماعي من إعداد الباحثة.
5. درجات الطلاب في الفصل الدراسي الذي تم فيه تطبيق الأدوات.

# الفصل الثانـي

# الإطار النظري

- أساليب المعاملة الوالدية
- الـذكـــا ء
- التحصيل الدراسي

# الفصل الثاني (الإطار النظري)

## أولاً: أساليب المعاملة الوالدية:-

تعريف التنشئة الاجتماعية.
نظريات تفسير التنشئة الاجتماعية.
مفهوم التنشئة في الإسلام.
مؤسسات التنشئة الاجتماعية.
أساليب معاملة الآباء لأبنائهم.
سوء معاملة الطفل وإهماله.

## ثانياً: الذكاء:-

نبذة تاريخية عن الذكاء.
مفهوم الذكاء وتعريفه.
نظريات الذكاء.
أنواع الذكاء.
الذكاء العام(مفهومه ومكوناته).
الذكاء الاجتماعي (مفهومه ومكوناته).
الذكاء الانفعالي (مفهومه ومكوناته).
قياس الذكاء
العوامل المؤثرة في الذكاء (البيئة والوراثة)
أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء.

## ثالثاً: التحصيل الدراسي:-

مفهوم التحصيل الدراسي.
العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء.
أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري

## 2. 1. تمهيد:

سوف تتناول الباحثة في هذا الفصل إن شاء الله المحاور الأساسية للبحث وهي أساليب المعاملة الوالدية مع التركيز على أسلوب إساءة معاملة الطفل وإهماله وكيفية تأثيره على الذكاء العام والانفعالي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة.

## 2. 2. المبحث الأول: أساليب المعاملة الوالدية:

### 2. 2. 1. مقدمة:

دأبت المجتمعات البشرية منذ خلق الإنسان على استخدام تقنيات تتفاوت في بساطتها ودرجة تعقيدها، لتربية أبنائها وتنشئتهم الاجتماعية، بحيث يصبحون على وعي بمتغيرات الحياة والنماذج السلوكية التي تجعل الفرد فيها قادراً على تعلم القيم والنظام، ونماذج سلوك البيئة الاجتماعية، التي يكون عضواً فيها، وإكسابه الأدوار والاتجاهات المتوقعة من أفراد المجتمع.

وعلى الرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بأنماط سلوكية وراثية وبيولوجية، مع استعداد لتقبل التكيف مع بيئته المحيطة، إلا أنه بحاجة لمن يرشده ويوجهه، وهنا يأتي دور الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى للحياة الاجتماعية، وهي أولى الجماعات التي يحتك بها الطفل، إنه مسرح التفاعل الذي يتلقى فيه الطفل معالم التنشئة الاجتماعية والأسرة بما تتسم به من صفة الديمومة تعد الأمين الأول على صحة الطفل الجسمية والنفسية بما توفره من فرص النماء الجسمي في إشباع حاجات الفرد للحماية والأمان والانتماء والإنجاز (عبد المعطي، 2004: 7).

وتعتبر الأسرة كذلك المؤسسة التربوية الأولى التي ينتقل من خلالها التراث الثقافي، بما يحتويه من دخر هائل من العادات والتقاليد والقيم الثقافية، والأسرة تعمل على تنشئة الطفل وتكوين شخصيته في اتجاهين متداخلين: أحدهما هو تطبيعه بالطابع الذي يتمشى مع ثقافة المجتمع بصفة عامة وثانيهما هو توجيه نموه داخل إطار من الاتجاهات التي تساير ثقافة الأسرة ذاتها (إسماعيل، اسكندر وفام، 1974: 20).

كما تؤدي الأسرة دوراً فعالاً في وضع بذور النمو الاجتماعي للطفل في السنوات الحرجة الأولى من حياته، ولا شك في أن للعلاقات الوجدانية الناشئة بين الآباء وأبنائهم دوراً في تشكيل

شخصية الطفل، ووضع الدعائم الأولى لتوقعاته واستجاباته؛ التي تظهر بصورة جلية فيما بعد من خلال علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به (Hetherngton and Parker, 1978: 417) .

وتؤكد الدراسات أن خبرات الطفولة يكون لها تأثير واضح على شخصية الفرد بعد ذلك، فالطفل الذي يبدأ في النظر إلى نفسه على أنه غير مرغوب فيه أو منبوذ من أفراد الأسرة، قد يجد صعوبة في تغيير نظرته لنفسه بعد ذلك حتى ولو مرَّ بخبرات عديدة مغايرة في الكبر. فالخبرة المبكرة تكون ذات تأثير بارز أحياناً في نمو شخصية الفرد (غنيم، 1975: 124).

فكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق التي نلاحظها على سلوك الطفل يمكن إرجاعها إلى أسلوب معاملة الآباء لأطفالهم في محيط الأسرة. فالطفل الذي ينشأ في أسرة يسودها جو الحب والحنان ويشعر أنه مرغوب فيه ومحبوب، تنمو حياته الوجدانية بشكل سليم، إلى جانب شعوره بالأمن الذي من شأنه أن يؤهله لمواجهة العالم الخارجي، بصورة تتسم بالايجابية. أما الطفل الذي يحيا في ظل أسرة يتسم فيها سلوك والديه بالتذبذب أو التسلط، يتولد لديه شعور بالعداء الداخلي تجاه الوالدين. وهذا العداء لا يمكن إظهاره أو التعبير عنه خوفاً من العقاب، مما يضعف ثقته بنفسه وقدرته على التوافق السليم مع الأقران (Mouly, 1982: 149 ).

لذا فكثير من مظاهر شخصية الفرد ومستوى قدراته العقلية وقدرته على بناء علاقات اجتماعية سليمة يمكن إرجاعها إلى طبيعة أساليب المعاملة الوالدية التي اتبعت مع الطفل في السنوات الأولى من حياته.

### 2. 2. 2. مفهوم التنشئة الاجتماعية

تعني التنشئة في التعبير والتفكير العربي الإسلامي (أنسنة الآدمي بواسطة المربي). أي أن المولود الجديد كان يسمى حسب منطق ابن خلدون (بالآدمي) نسبة إلى نبينا آدم عليه السلام وبعد خضوعه لعملية "المربي" التي يتعلم فيها ويكتسب منها أنماط التصرف المسترشدة بالضوابط العرفية(معايير وقيم وتقاليد) السائدة، يسمى بعدئذٍ (حسب منطق ابن خلدون) بالإنسان وهنا نستطيع أن نسمي التنشئة الأسرية ب(أنسنة الآدمي) (العمر، 2004: 17).

هذا على صعيد التعريف العربي الإسلامي في القرن الرابع عشر الميلادي، أما في الوقت الراهن فقد اتخذ موضوع التنشئة الاجتماعية مفاهيم عدة فهي عملية تعلم تهدف إلى إعداد الطفل ثم الصبي فاليانع فالراشد، للاندماج في أنساق البناء الاجتماعي والتوافق مع المعايير الاجتماعية، والقيم السائدة ولغة الاتصال والاتجاهات الخاصة بالأسرة التي ولد فيها، وبالجماعات التي ينضم إلى عضويتها، كما يتفهم الحقوق والواجبات الملزمة المتعلقة بمجموعة

المراكز التي يشغلها، ويتعلم الأدوار المناسبة لكل مركز. كما يتفهم أدوار الآخرين الذين يتعامل معهم في المواقف الاجتماعية المتنوعة (عويدات،1997: 84).

ويطلق أيضاً على عملية التنشئة أنها عملية تطبيع اجتماعي وأحياناً التطبيـــع والانـــدماج الاجتماعي (زهران، 1977).

ويعرف تشييد التنشئة الاجتماعية بأنها العملية الكلية التي يتوجه بواسطتها الفرد إلى تنمية سلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديداً. وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها (مليكه، 1989).

وتعرف عملية التنشئة بأنها عملية نقل كافة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التـــي تسود المجتمع إلى الطفل، وهي ذات اتجاهين متداخلين أحدهما تطبيع الطفل بالطابع الذي يتمشى مع ثقافة المجتمع بصفة عامة، وثانيهما توجيه نموه في داخل هذا الإطار في الاتجاهات التـــي تتمشى مع ثقافة الأسرة ذاتها أو الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه (إسماعيل، 1989).

- وهي العملية التي عن طريقها يوجه الطفل لكي يسير على نهـــج أســـرته والجماعـــات الاجتماعية الكبرى التي يجب أن ينتمي إليها ويسلك في غمارها بطريقة مناسبة وذلـــك لكي يصبح في النهاية مؤهلاً (الأشول، 1978).

- كذلك تعتبر عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكاً وقيماً واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة الجماعـــة والتوافق معها وتكسبه الطابع الاجتماعي والثقافي، وتيسر له سبل التكيف والاندماج في إطار الحياة الاجتماعية، وتتم هذه العملية من خلال التعلم المباشر والمقصود أو الإيحاء والقوة والتقليد والتعزيز والعقاب (الريحاني، 1985).

- وهي عملية تحويل الفرد من كائن عضوي حيواني السلوك إلى شخص آدمـــي بـــشري التصرف في محيط أفراد آخرين من البشر يتفاعلون بعضهم مع بعض، ويتعاملون على أسس مشتركة من القيم تبلور طرائقهم في الحياة (ذياب، 1978).

- وهي العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه كي تتوافق وتتفق من تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنة لدوره الـــراهن أو المستقبلي في المجتمع (العيسوي، 1985: 207).

### 2. 2. 3. التعليق على مفهوم التنشئة:-

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات لمفهوم التنشئة نلاحظ أنها عملية تحول وتحويل متنامية للفرد من كائن فطري بيولوجي إلى راشد اجتماعي، وتتضمن كذلك عملية تعلم وتعليم وتربية ونضج قائمة على التفاعل الاجتماعي بين الفرد والقائمين على تنشئته في المواقف الحياتية المختلفة، يكتسب خلالها خصائصه العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والروحية، كما يكتسب خلالها معايير السلوك والقيم والاتجاهات والتوقعات والمعرفة الخاصة بثقافة مجتمعه العام والخاص ، وبذلك يصبح قادراً على تحديد دوره في محيط أسرته ومجتمعه، وتنمو لديه حساسية كافية للاستجابة بفعالية للمتغيرات والضغوط عليه.

ويمكن القول أن التنشئة الاجتماعية تشمل كافة الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة خاصة الوالدين والمحيطين به من أجل بناء شخصية نامية متوافقة جسمياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً وذلك في مواقف الحياة وتتمثل تلك الأساليب التي يتلقاها الفرد في الحب والرعاية والعطف والدفء والحماية الزائدة والتدليل والقسوة والتذبذب والتفرقة في المعاملة.

وبهذه الأساليب يمكن تعزيز أو كف استجابات سلوكية من شأنها أن تعمل أو لا تعمل على بناء شخصية متوافقة للفرد.

### 2. 2. 4. نظريات تفسر التنشئة الاجتماعية:

لقد اختلفت وجهات النظر حول الآلية التي تتم من خلالها عملية التنشئة الأمر الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بنظريات التنشئة الاجتماعية والتي أثبتت فاعلية أساليب المعاملة الوالدية على تكوين شخصية الطفل ومن أكثر النظريات شيوعاً في العالم الغربي في هذا الصدد نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الذات، هذا مع العلم بأن رؤية الإسلام لهذا الموضوع واضحة وشاملة.

**أولاً: نظرية التحليل النفسي** Psychoanalytic theory:

تفسر نظرية التحليل النفسي التنشئة الاجتماعية للأطفال في ضوء مراحل نمو الكائن الإنساني وتطوره حيث اعتبر فرويد نمو الشخصية عملية ديناميكية، تشمل الصراعات بين حاجات ورغبات الفرد ومتطلبات المجتمع، ولهذه الصراعات دورها في تنمية الهو، والأنا، والأنا الأعلى.

فالهو: يمثل مجموعة من الدوافع الغريزية التي تحدد السلوك وتوجهه بما يحقق للطفل المتعة نتيجة لإشباع الرغبات.

والأنا: ذلك الجزء الواعي من الشخصية الذي يوجه بدوره نشاط الطفل وفقاً لمبدأ الواقع، وعند ظهور "الأنا" يتعلم الطفل كيفية ضبط ذاته، فالأنا يبدأ في التعامل مع الصراعات التي تنشأ بين متطلبات "الهو" دون انتهاك قوانين الآباء. ولكي يتم ذلك؛ يتخذ من الحيل الدفاعية سبيلاً يكبح جماح "الهو" حتى يتم إشباع رغباته بصورة مقبولة اجتماعيا.

أما الأنا الأعلى: فيمثل القيم الأخلاقية والقيم الاجتماعية، وبنضج الأنا الأعلى، تتحول القواعد التي يفرضها الآباء على الأبناء والضوابط التي يفرضها عليه المجتمع إلى ذاته فيبدأ في التلاؤم مع قوانين المجتمع لا لأنه يخاف العقاب الخارجي ولكن ليتجنب الشعور بالذنب.

وقد اعتبر فرويد أن التفاعل بين الآباء وأطفالهم هو العنصر الأساسي في نمو شخصياتهم، فما يمارسه الآباء من أساليب في معاملتهم لأطفالهم له دور فعال في نشأتهم الاجتماعية. وهذه الأساليب الوالدية يتم تحليلها طبقا لنوعية العلاقات الانفعالية القائمة بين الطفل ووالديه فتعامل الأم مع طفلها أثناء الإخراج أو الإطعام يعتبر أساساً اجتماعيا ينمي خصائص شخصيته.

ويرى فهمي أن الفرويديون يعتبرون أن الآباء هم من أهم المدركات الاجتماعية في حياة الأطفال فعندما ينتقل الطفل من مرحلة نمو إلى أخرى فهو يقلدهم، أي أن الطفل يتقمص صفات الشخص المحبب إليه، بما تحتويه من صواب أو خطأ ليدمجها داخل الضمير، الذي يجاهد من أجل الكمال وليس من أجل المتعة.

ومن هنا يتضح أن نظرية التحليل النفسي تؤكد على تأثير الخبرات التي يتعرض لها الطفل في حياته، وخاصة السنوات الخمس الأولى. فإذا كانت هذه الخبرات من جو يسوده العطف والحنان والشعور بالأمن، اكتسب الطفل القدرة على التوافق مع نفسه ومع مجتمعه، أما إذا مر الطفل بخبرات نابع من مواقف الحرمان، والتهديد، والإهمال، أدى ذلك إلى تمهيد الطريق إلى تكوين شخصية مضطربة (فهمي، 1974: 74).

**ثانياً: نظرية التعلم الاجتماعي:**

وترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهارات الأخرى، ولا شك أن مبادئ التعليم العامة مثل: التدعيم والعقاب والتعميم والإطفاء والتمييز كلها تلعب دوراً رئيسياً في عملية التنشئة الاجتماعية (حسان، 1989).

ويعطي أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي للتدعيم أهمية كبرى ويتمثل ذلك في المكافـآت التي يقدمها الآباء لأطفالهم نتيجة لاستجابتهم المقبولة. وتكون هذه المكافآت مـديحاً أو ثنـاءً أو الرضا عن ما يأتي به الطفل من استجابات ملائمة. فالإثابة هنا أسلوب مـن أسـاليب التنـشئة السليمة التي تقوي الرابطة بين المثير والاستجابة (Akhtar, 1978: 132).

أما التقليد، فيرى كل من ميللر، ودولارد Miller & Dolard ، أنه ينمو عـن طريـق المحاولة والخطأ، يقلد الطفل سلوك أبويه؛ فيحصل على المكافأة أو التدعيم؛ فمن خلال التقليـد، يستجيب الطفل للإرشادات من النموذج (الذي يمثل الآباء).

ويرى باندورا أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التـي سـوف تقـودهم للوصول إلى أهدافهم، ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على النتـائج المترتبـة علـى العقاب قبل الثواب أو العقاب، أي كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سـلوك الآخـرين وملاحظة نتائج أفعالهم، ووفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالاً مسبقة فقط، بل نتعلم نماذج كلية من السلوك، أي ما نتعلمه ليس فقط نماذج السلوك ولكن القواعد التي هي أساس السلوك.

ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض أن الإنسان يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وينطوي هذا الافتراض على أهمية بالغة، لأن التعلم بمفهوم الأساس عملية اجتماعية (نشواني، 1985).

ولكي يتم التعلم عن طريق الملاحظة، ينبغي توافر عدد من العمليات التي تتمثل فيما يلي:-

1. الانتباه لسلوك النموذج الملاحظ.
2. القدرة على الاحتفاظ بسلوك النموذج الملاحظ حتى تتوافر القدرة على اسـترجاع هذا السلوك في غياب النموذج الملاحظ.
3. تسجيل المثيرات المناسبة، وتحويلها إلى أشكال ملائمة نموذجية.
4. توافر قدر كافي من الدافعية، لسرد تلك الرمـوز اللفظيـة والـصور المخزونـة بالذاكرة إلى سلوك ظاهر (Pervin, 1975).

**ثالثاً: نظرية الذات** Self theory :

تشيد هذه النظرية بأهمية ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الطفل، وأثرها على تكوين ذاته، إما بصورة موجبة أو سالبة. حيث أن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر

بين الطفل وبيئته، وأهم ما في البيئة، في السنوات الأولى: الوالدان، وما يتبع ذلك من تقويمه وتكوينه لمفهوم الذات (حنين، 1980: 252).

فإذا استمرت الأم في اتهام طفلها بالغباء نتيجة لحصوله على درجات منخفضة في مادة الحساب مثلاً، فسوف يتكون لديه مفهوم سالب عن ذاته، يتمثل في كونه غبياً، يستمر هذا التقويم ملاحقاً للطفل طوال سنواته الدراسية المقبلة حتى لو حاول أن يثبت عدم صحة هذا التقويم (Mouly, 1982: 87).

وقد أوضح روجرز، أن الذات هي محصلة لخبرات الفرد، وذلك من وجهة نظره، ومن وجهة نظر الأسرة. فالتقويم الموجب ضروري للطفل لأنه في حاجة إليه حتى ولو وجدت بعض الجوانب غير المقبولة في سلوكه، لأن ذلك يدفع الطفل إلى تحقيق ذاته، ويولد لديه رغبة في تحسين سلوكه للحصول على مزيد من هذا التقويم الموجب (Pervin, 1975: 232-233).

ومما تقدم يتضح لدينا أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تكوين شخصية الطفل وتوافقه النفسي والاجتماعي، وفي الواقع فإن الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملة الأبناء ما هي إلا انعكاساً لما تعرضوا له من معاملة خلال سنوات تنشئتهم، فهناك بعض الآباء يعاملون أبناءهم كما كانوا يعاملون في طفولتهم فإذا كانت هذه المعاملة تتسم بالمحبة والتفاهم أو القسوة والحزم، نجدهم يتبعون نفس الأسلوب في معاملتهم لأطفالهم، فإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الآباء تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن يترتب عليها الاضطراب النفسي الاجتماعي. أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة مصحوبة بالمحبة والتفاهم أدت إلى تنشئة أطفال يتمتعون بالصحة النفسية.

### 2. 2. 5. التنشئة الاجتماعية في الإسلام

من فضل الإسلام على البشرية أن جاءها بمنهاج شامل قويم في تربية النفوس، وتنشئة الأجيال، وتكوين الأمم، وبناء الحضارات، وإرساء قواعد المجد والمدنية، وما ذالك إلا لتحويل الإنسانية التائهة من ظلمات الشرك والجهل، إلى نور العلم والتوحيد والهدى والاستقرار.

وقد عني الإسلام بالتنشئة الاجتماعية، وتربية الأبناء وحض عليها، واعتبرها من أبرز المسئوليات التي يجب أن يطلع عليها المربون (علوان، 1981: 5).

- **مفهوم التربية الإسلامية:**

التربية الإسلامية هي "علم إعداد الإنسان المسلم لحياتي الدنيا والآخرة إعداداً كاملاً من الناحية الصحية، والعقلية، والعملية، والاعتقادية، والروحية، والأخلاقية، والاجتماعية، والإرادية، والإبداعية، في جميع مراحل نموه في ظروف المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام، وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي بينها " (ملكاوي، 1991: 6).

وتعتبر التربية في الإسلام لوناً خاصاً يمثل أسلوب بناء الإنسان المتوازن المتكامل، وطريقه لبناء ذاته وتكوين شخصيته عقلياً ووجدانياً، وترمي إلى صقل العقل الإنساني، إلى أقصى طاقاته من أجل خدمة الفرد من ناحية ورفع شأن المجتمع من ناحية أخرى (السويدي، 1989: 20).

وللطفل مكانته في الإسلام، فالله عز وجل يقسم بالطفولة، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ لَآ أُقۡسِمُ بِهَٰذَا ٱلۡبَلَدِ ۝١ وَأَنتَ حِلُّۢ بِهَٰذَا ٱلۡبَلَدِ ۝٢ وَوَالِدٖ وَمَا وَلَدَ ۝٣ ﴾ البلد: 1-3

ولهذا جعل إنجابهم غاية الأسرة الأولى وشعار سعادتها في الدنيا، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱلۡمَالُ وَٱلۡبَنُونَ زِينَةُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا ﴾ الكهف:46، وقال صلى الله عليه وسلم:"تناكحوا تناسلوا فإني مباه بكم الأمم يوم القيامة"، والأبناء الصالحون هم حلقة الوصل بين الدنيا والآخرة، قال صلى الله عليه وسلم:"إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له" وقد سبق الإسلام كثيراً من النظريات التربوية القديمة والحديثة في وصف خصائص الأطفال وطرق تنشئتهم والعناية بهم (صوالحة، حوامدة، 1994: 206).

ولا يستطيع أحد من المربين أو المؤرخين أن ينكر أن التربية الإسلامية هي الأساس في حضارة المسلمين، وأن المثل العليا في تلك التربية تتفق مع الاتجاهات الحديثة في علم النفس والتربية الحديثة، فالكثير من مبادئ وقوانين علم النفس الحديث قد رويت في التربية الإسلامية منذ مئات السنين.

- **حقوق الطفل على الأهل في الإسلام:**

إن المتدبر لآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام، يلمس بوضوح الروح التي تفيض بالحنو والرعاية على الأطفال. ومن مظاهر الحفاوة بالأطفال، أن وصف الله تعالى عباد الرحمن بأنهم يحبون الأطفال، ويدعون الله أن يرزقهم بالذرية ما يكون مصدر طمأنينة لنفوسهم ومبعث سعادة لقلوبهم، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبۡ لَنَا مِنۡ أَزۡوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ

أَعْيُنٍ وَٱجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا ﴿٧٤﴾﴾الفرقان: 74 ، أما الرسول صلى الله عليه وسلم، فقد جعل الأطفال من أسباب نزول الرحمة وارتفاع العذاب من الأرض، إذ يقول{لولا عباد ركع، وصبية رضع، وبهائم رتع، لصب عليكم العذاب صبا}.

وهو الذي بكى ابنه إبراهيم، وقال:{إن العين لتدمع، وإن القلب ليخشع، وإنا على فراقك يا إبراهيم لمحزونون}

وقد أقر الإسلام حقوقاً للأبناء على آبائهم، حتى تصبح العناية بالطفل واقعاً ملموساً ومن هذه الحقوق:

- حسن اختيار الأم: فقد قال عليه السلام:"تخيروا لنطفكم".
- العناية بصحة الأم الحامل وصحة الجنين وذلك بتوفير الغذاء الكافي لها وحسن معاملتها وحمايتها نفسياً وجسدياً.
- حفظ حق الجنين في الميراث: حيث اقتضت الشريعة الإسلامية بوقف تقسيم التركة حتى تضع الأم جنينها.
- مراعاة صحة الجنين: حيث شرع بعض الأحكام للأم من أجل الحفاظ على صحة الجنين وحياته كالإفطار في رمضان.
- حفظ نسب المولود.
- حسن اختيار اسمه: فيقول عليه الصلاة والسلام:"إنكم يوم القيامة تدعون بأسمائكم، وأسماء آبائكم، فأحسنوا أسماءكم".
- الحق في الرضاعة: ويقول قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ ۞ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ... ﴾ البقرة: ٢٣٣
- الحق في الحضانة.
- حق النفقة.
- الحق في التربية والتعليم (عقلة، 1995: 53-57).

وقد أقرت الأمم المتحدة أيضاً بحق الطفل في الرعاية والحماية من خلال إعلانها العالمي لحقوق الإنسان فقد اعتمدت الجمعية العامة في نوفمبر 1989 وثيقة إعلان حقوق الطفل، على اعتبار أن الطفل بسبب عدم نضجه البدني والعقلي، يحتاج إلى إجراءات وقاية ورعاية خاصة، بما في ذلك حماية قانونية مناسبة، قبل الولادة وبعدها، ومن بين الحقوق التي وردت في الاتفاقية الدولية ما يلي:

1. الطفل هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة سنة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه.

2. يجب أن يتمتع الطفل بحماية خاصة وأن يمنح له الفرص والتسهيلات اللازمة لنموه الجسمي والعقلي والخلقي والروحي والاجتماعي نمواً طبيعياً سليماً في جو من الحرية والكرامة.

3. للطفل منذ مولده حق في أن يكون له اسم وجنسية.

4. يجب أن يتمتع الطفل بفوائد الضمان الاجتماعي وأن يكون مؤهلاً للنمو الصحي السليم. لهذه الغاية، يجب أن يحاط هو وأمه بالعناية والحماية الخاصتين اللازمتين قبل الوضع وبعده. وللطفل حق في قدر كاف من الغذاء والمأوي واللهو والخدمات الطبية.

5. يجب أن يحاط الطفل المعوق جسمياً أو عقلياً أو اجتماعياً بالمعالجة والتربية والعناية الخاصة التي تقتضيها حالته.

6. يحتاج الطفل لكي ينعم بشخصية ، إلي الحب والتفهم. ولذلك يجب أن تتم نشأته برعاية والديه وفي ظل مسؤوليتهما ، في جو يسوده الحنان والأمن المعنوي والمادي فلا يجوز، إلا في بعض الظروف ، فصل الطفل الصغير عن أمه. ويجب علي المجتمع والسلطات العامة تقديم عناية خاصة للأطفال المحرومين من الأسرة وأولئك المفتقرين إلى كفاف العيش.

7. للطفل حق في تلقي التعليم، الذي يجب أن يكون مجانياً وإلزامياً، في مراحله الابتدائية علي الأقل، وتقع هذه المسؤولية بالدرجة الأولى علي أبويه. ويجب أن تتاح للطفل فرصة كاملة للعب واللهو، اللذين يجب أن يوجها نحو أهداف التعليم ذاتها. وعلي المجتمع والسلطات العامة السعي لتيسير التمتع بهذا الحق.

8. يجب أن يكون الطفل، في جميع الظروف، بين أوائل المتمتعين بالحماية والإغاثة.

9. يجب أن يتمتع الطفل بالحماية من جميع صور الإهمال والقسوة والاستغلال.ولا يجوز استخدام الطفل قبل بلوغه سن الرشد. ويحظر في جميع الأحوال حمله علي العمل أو تركه يعمل في أية مهنة أو صنعة تؤذي صحته أو تعليمه أو تعرقل نموه الجسمي أو العقلي أو الخلقي.

10. يجب أن يحاط الطفل بالحماية من جميع الممارسات التي قد تدفع إلي التمييز العنصري أو الديني أو أي شكل آخر من أشكال التمييز، وأن يربى علي روح التفهم والتسامح، والصداقة بين الشعوب، والسلم والأخوة العالمية (الإعلان العالمي لحقوق الطفل).

الحقوق السابق ذكرها هي بعض مما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الطفل والذي احتوى على أربعٍ وخمسين مادةٍ لم تترك مجالاً للإهمال بالطفل من الناحية العقلية أو النفسية أو الجسدية، ولكن الإسلام كان سباقاً في إقرار حقوق الطفل في القرآن الكريم والسنة النبوية.

- **صفات المربي المسلم**

لقد وضع الدين الإسلامي بتشريعاته الشاملة ومبادئه التربوية الخالدة أصولاً ومناهجاً في تنمية شخصية أفراد المجتمع في مختلف الجوانب وهي مبادئ واضحة إذا وجدت مربين أكفاء قادرين على القيام بمهمة التربية وقد حدد الإسلام صفات للمربي المسلم منها:

**1. الإخلاص:**

على المربي أن يخلص في عمله التربوي الذي يقوم به سواء أكان هذا العمل أمراً أو نهياً أو نصحاً أو ملاحظةً أو عقوبةً، فالإخلاص في العمل والقول هو من أسس الإيمان قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مُخۡلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلۡقَيِّمَةِ ٥ ﴾ البينة: ٥

**2. التقوى:**

وهي كما عرفها العلماء، أن لا يراك الله حيث نهاك، وأن لا يفقدك حيث أمرك، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدٗا ٧٠ ﴾ الأحزاب: ٧٠

**3. العلم:**

لابد أن يكون المربي على دراية كاملة بأصول التربية الإسلامية ومبادئ الأخلاق المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية ليكون قادراً على وضع الأشياء في موضعها الصحيح. قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ...قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٩ ﴾ الزمر: ٩

**4. الحلم:**

وهي من الصفات الأساسية التي تساعد على نجاح المربي في أداء مهمته التربوية، فبها يستجيب الطفل لمربيه ويتخلى عن الأخلاق الرذيلة، والحلم هو من أعظم الفضائل النفسية والخلقية التي تجعل الإنسان في قمة الأدب، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ...ٱدۡفَعۡ بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِي بَيۡنَكَ وَبَيۡنَهُۥ

عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِيٌّ حَمِيمٌ ﴿٣٤﴾ ﴾فصلت: ٣٤ ، يقول عليه الصلاة والسلام:"إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه".

**5. المسئولية:**

إن شعور المربي بمسئولية كبرى عن تربية الأبناء من الناحية الإيمانية والسلوكية، والجسمية، والنفسية، والعقلية، والاجتماعية يدفعه لأن يكون مراقباً وملاحظاً لهم في كل سلوك يأتونه من التوجيه والتأديب.قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٩٢﴾ عَمَّا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴿٩٣﴾ ﴾الحجر: ٩٢ – ٩٣، ويقول عليه الصلاة والسلام:"إن الله سائل كل راعٍ عما استرعاه حفظ أم ضيع". (علوان، 1981: 781–789).

- **أبعاد التنشئة الإسلامية**

لقد غطت التربية بشمول وتوازن كل مراحل النمو المختلفة وللوصول إلى التوازن في حياة الإنسان ليس أمراً سهلاً فهو هدف يستحق كل ما يبذل فيه من جهد لأنه يحقق للإنسان أقصى ما يستطيعه من سعادة وسلام وإنتاج، في كل حقل من حقول الإنتاج المادي والمعنوي (أبو جادو، 1998: 250–251).

**أولاً: التنشئة الإيمانية والروحية** Spiritual Education:

لقد رسمت التربية الإسلامية طريقها الحق في بناء الإنسان، فاعتنى الإسلام بتربية الطفل عقائديا وروحيا، بحيث يكون معتصماً بالله عن الخطأ والفساد، وإذا خلت التربية من قيم العقيدة والروح والأخلاق فإنها لن تكون إلا جرياً وراء الحياة الدنيا وأخطاء المجتمعات، دون أن يكون لها إطار معروف أو هدف محدد (أبو جادو، 1998: 251).

والمقصود بالتربية الإيمانية، هي ربط الطفل منذ تعلقه بأصول الإيمان،ومعرفة أركان الإسلام، والتي تتمثل في كل العبادات البدنية والمالية، وهي الصلاة والصوم والزكاة، وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلاً، أما أصول الإيمان، فهي كل ما يثبت عن طريق الخير الصادق من الحقائق الإيمانية، والأمور الغيبية كالإيمان بالله سبحانه وتعالى، والإيمان بالملائكة، والإيمان بالرسل جميعاً، والإيمان بالكتب السماوية.

وقد اهتم الرسول عليه الصلاة والسلام بتلقين الأبناء منذ نشأتهم أصول الإيمان، وأركان الإسلام، وأحكام الشريعة، وتأديبهم على حب الرسول صلى الله عليه وسلم، وحب آل البيت، وحب الصحابة، والقادة والفاتحين، وتلاوة القرآن الكريم، حتى يتربى الأبناء على الإيمان الكامل، والعقيدة الراسخة (علوان، 1981: 147–151).

**ثانياً: التربية الجسمية Physical Education:**

أن يكون الإنسان قوياً في جسمه، سليماً في بدنه، هذا ما يجعله قادراً على القيام بأعباء الحياة، فقد جاء في صحيح مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف" (أبو جادو، 1998: 253).

وتتضح معالم المنهج العلمي الذي رسمه الإسلام لتربية الأبناء جسديا فيما يلي:

1. وجوب النفقة على الأهل والولد، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ...وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ... ﴾ البقرة: ٢٣٣

2. إتباع القواعد الصحيحة في المأكل والمشرب والنوم، يقول عليه الصلاة والسلام:"ما ملأ آدمي وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لابد فاعلاً، فثلث لطعامه، وثلث لشرابه وثلث لنفسه".

3. الاحتراز من الأمراض المعدية، يقول عليه السلام "فر من المجذوم فرارك من الأسد".

4. العلاج من الأمراض:

فقد جاء الأمر بالتداوي في أحاديث كثيرة، لما له من أثر كبير في دفع البلاء وتحقيق الشفاء، روى عن الرسول عليه الصلاة والسلام أنه قال:"لكل داء دواء فإذا أصاب الدواء الداء برأ بإذن الله عز وجل".

5. تطبيق مبدأ لا ضرر ولا ضرار:

روى عن الرسول عليه السلام أنه قال:"لا ضرر ولا ضرار". وقد اعتبر الفقهاء هذا الحديث قاعدة شرعية مهمة قررها الإسلام، وبني عليها أموراً كثيرة في الحفاظ على كيان الفرد والمجتمع، وفي دفع الأذى والضرر عن الناس.

6. ممارسة الرياضة وألعاب الفروسية:

تحقيقاً لقول الله تعالى:﴿ وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ ﴾الأنفال: ٦٠ ، ولقوله عليه السلام"المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف" وقد حثت الأحاديث النبوية على تعليم الأبناء السباحة والرماية وركوب الخيل.

7. التقشف وعدم الإغراء في النعيم:

وذلك ليكون الفرد في سن الرشد قادراً على القيام بواجبات العبادة والجهاد والدعوة إلى الله على أحسن وجه. وقد روى عن الرسول عليه السلام قوله:"إياكم والتنعم فإن عباد الله ليسوا بالمتنعمين"

وهناك الكثير من التوجيهات في الفكر الإسلامي بشأن العناية بصحة الطفل جسمياً وحركياً وغذائياً حتى ينمو في صحة وسلامة (عقلة، 1990: 80-85).

**ثالثاً: التربية الاجتماعية Social Education**

ومعناها أن يمارس الولد آداب اجتماعية معينة فاضلة، نابعة من العقيدة الإسلامية الخالدة، ومن الثابت تجربة وواقعنا أن سلامة المجتمع،وقوته وتماسكه مرتبطة بسلامة أفراده وحسن إعدادهم، ومن هنا كانت عناية الإسلام بتربية الأولاد اجتماعياً وسلوكياً، حتى إذا تقلبوا على مسرح الحياة وأعطوا صورة صادقة للإنسان المنضبط المتزن العاقل الحكيم (علوان، 1981: 357).

**ومن أهم مظاهر التربية الاجتماعية في الإسلام:**

1. حرص الإسلام على أن تقوم الأسرة بمختلف أفرادها بدورها في توجيه الطفل والتأثير فيه، بحيث تتوفر له مجموعة من الخبرات ينتقل خلالها من التمركز حول الذات إلى الاندماج في المجتمع

2. عناية الإسلام بإقامة العلاقات الأسرية القوية، على أسس متينة، وعواطف صادقة لتثبيت دعائم الأسرة.

3. تعليم الطفل كيفية التعامل مع الآخرين، واختيار رفاته، وعلى من يتعامل مع الطفل أن يتقيد بتوجيهات الإسلام، وأن يوفر لهم الأجواء الطيبة لممارسة حياتهم وطفولتهم خلالها.

4. العمل على إشباع حاج الطفل والمتمثلة في: الحاجة إلى الأمن والسلامة، والحاجة إلى المحبة، والحاجة إلى الانتماء.

5. إعطاء الطفل حقه في اللعب، لأن له دور أساسي في تشكيل شخصية الفرد.

6. شغل أوقات الفراغ بما يعود على الطفل وعلى أمته بالنفع والفائدة، كاستخدام الوقت في تنمية المهارات وتنمية المواهب والاستعدادات لدى الطفل (أبو جادو، 1998: 255).

**رابعاً: التربية العقلية Mental Education:**

ويقصد بها إعداد الطفل بحيث يكون سليم التفكير، ولديه القدرة على الشعور بالاستقلال عن الآخرين، وعلى فهم البيئة المحيطة به والتفاعل الايجابي معها، وعلى حسن التقدير للأمور والحكم عل الأشياء، وعلى الاستفادة من خبراته وخبرات الآخرين (عقلة، 1995: 78–80). وتهدف التربية العقلية إلى تكوين فكر أفراد المجتمع، بكل ما هو نافع من العلوم الشرعية والثقافية والعلمية والعصرية، والتوعية الفكرية والحضارة، حتى ينضج الطفل فكرياً وعلمياً وثقافياً.

وتتركز مسئولية المربين في التربية العقلية على مسئولية الواجب التعليمي وهي مسئولية على درجة كبيرة من الأهمية في نظر الإسلام، إذ يجب على المربين توفير أكبر قدر ممكن من الثقافة والعلم للطفل ومراعاة درجة الفهم والاستيعاب لديه، كذلك المعرفة المجردة، والمحاكمة المتزنة، والإدراك الناضج الصحيح، مما يساعد على تنمية المواهب، ونضج العقل، بقوله تعالى:"قَالَ تَعَالَى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿٩﴾ ﴾الزمر: ٩. وقوله: ﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴿١١٤﴾ ﴾طه: ١١٤ "، وقول الرسول عليه الصلاة والسلام:"من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع".

وهناك أيضاً مسئولية التوعية الفكرية من المسئوليات الكبرى التي جعلها الإسلام أمانة في أعناق الآباء والمربين جميعاً، توعية الطفل فكرياً منذ حداثة سنه، إلى أن يصل إلى سن الرشد، والمقصود بذلك ربط الفرد بالإسلام ديناً ودولة، وبالقرآن نظاماً وتشريعاً، وبالتاريخ الإسلامي عزاً ومجداً، وبالثقافة الإسلامية روحاً وفكراً.

وأما الصحة العقلية فيجب رعايتها والاعتناء بها وتقديرها حق قدرها، حتى يبقى تفكيرهم سليماً وذاكرتهم قوية، وآذانهم صافية، ومما يحافظ على العقل السليم والجسم أيضاً، الابتعاد عنه تناول الخمور، والتدخين، والمخدرات ومفسدة الإثارات الجنسية (علوان، 1981: 250–298).

**خامساً: التربية النفسية:**

ويقصد بها تربية الأبناء منذ أن يعقلوا على الجرأة والصراحة والشجاعة والشعور بالكمال وحب الآخرين، والانضباط، عند الغضب والتحلي بكل الفضائل النفسية والخلقية، والهدف من هذه التربية، تكوين شخصية الفرد وتكاملها واتزانها، وتحريرها من كل العوامل التي تحط من كرامته، وتحطم كيانه وشخصيته، والتي تجعله ينظر إلى الحياة نظرة تشاؤم وكراهية (علوان، 1981: 299).

ومما يساعد على تربية الطفل نفسياً أن يكون الوالدين على قدر من التفاهم والانسجام بحيث يتوفر للطفل جو أسري هادئ خالي من الخلافات والمشاجرات وبذلك يتحقق له التوازن النفسي كذلك يجب إعطاء الطفل نصيبه الكافي من الحب والحنان والرعاية دون نقص أو زيادة فالقسوة على الطفل، وفقدان الحب دون سبب يلحقان به أسوأ النتائج (عقله، 1990).

**سادساً: التربية الأخلاقية Moral Education:**

وهي مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الطفل ويكتسبها ويعتاد عليها، فهي بلا شك ثمرة الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصالحة.

فالطفل حين ينشأ على الإيمان بالله، ويتربى على الخوف منه ومراقبته، والاعتماد عليه والاستعانة به، تصبح عنده الملكة الفطرية، والاستجابة الوجدانية لتقبل كل فضيلة ومكرمة، والاعتياد على كل خلق فاضل كريم، لأن الوازع الديني يمثل حائلاً بين الطفل وبين الصفات القبيحة ومسئولية المربين في ميدان التربية الأخلاقية وشاملة، فهم مسئولون عن تنشئة الأولاد منذ الصغر على الصدق والأمانة، والاستقامة، والإيثار، وإغاثة الملهوف، واحترام الكبير، وإكرام الضيف، والإحسان إلى الجار.

ومحبة الآخرين والإحسان إلى اليتامى، والبر بالفقراء إلى غير ذلك من المسئوليات الكبيرة التي تتصل بالتهذيب وترتبط بالأخلاق.

ومن أخطر الظواهر التي يجب أن يحرص المربون على الاهتمام بها ومراقبتها أثناء عملية التنشئة، ظاهرة الكذب، والسرقة ، والسباب والشتائم ، وظاهرة الميوعة والانحلال ( علوان، 1981: 167-181).

ومن عوامل التربية الأخلاقية الاهتمام بحق الطفل في اللعب . فاللعب حق للطفل ضمن حدود معينة، بحيث لا تكون على حساب واجبات أخرى مثل العبادة، أو الواجب المدرسي أو طاعة الوالدين، ومن الخطأ إنكار هذا الحق على الطفل (عقله، 1990: 70).

**سابعا:التربية الجنسية Sexual Education:**

ويقصد بها إعطاء الطفل الخبرة السليمة التي تؤهله لحسن التكيف في المواقف الجنسية في مستقبل حياته وحاضره ، اعتماداً على التعليم والإيحاء والتوجيه.

ونقوّم التربية الجنسية على مراحل مختلفة منها :

1. **مرحلة التمييز:** وتغطي هذه المرحلة الفترة الزمنية التي تقع في العمـــر (7– 10 ) سنوات، ويلقن فيها الطفل آداب الاستئذان وآداب النظر.

2. **مرحلة المراهقة:** وتغطي هذه المرحلة الفترة ما بين (14–16) سنة، ويتعلم فيهـــا الفرد آداب الاتصال الجنسي، إذا كان مهيأً للزواج.

3. **مرحلة الشباب:** وهي المرحلة التي تغطي فترة ما بعد البلوغ ، وفي هذه المرحلـــة يتعلم الفرد آداب الاستعفاف إذا كان لا يقدر على الزواج (علوان، 1981: 499).

**ومن الآداب التي يتعلمها الطفل في هذا الإطار :**

1. **الاستئذان:** والقرآن الكريم قد فصل هذا الأدب الأسري بأوضح بيان حين قَالَ تَعَالَى:﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسْتَـْٔذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُمْ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُواْ ٱلْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَـٰثَ مَرَّٰتٍ ۚ مِّن قَبْلِ صَلَوٰةِ ٱلْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعْدِ صَلَوٰةِ ٱلْعِشَآءِ ۚ ثَلَـٰثُ عَوْرَٰتٍ لَّكُمْ ۚ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌۢ بَعْدَهُنَّ ۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۝٥٨ وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَـٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُواْ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَـٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۝٥٩ ﴾النور: ٥٨ – ٥٩".

2. **عدم إظهار زينة المرأة للطفل:** وقد علمنا القرآن الكريم من أدب تربية الطفل عـــدم إظهار زينة المرأة للطفل الذي يطلع على عورات النساء ، ويقول سبحانه وتعالى:﴿ وَقُل لِّلْمُؤْمِنَـٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَـٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا ۖ وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ ۖ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ ءَابَآئِهِنَّ أَوْ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَآئِهِنَّ أَوْ أَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّـٰبِعِينَ غَيْرِ أُوْلِى ٱلْإِرْبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُواْ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ ﴾ النور: ٣١.

3. **التفريق بين الأبناء في المضاجع:** فقد جاء في توجيه الرسول صلى الله عليه وســـلم للوالدين بالتفريق بين الأولاد في المضاجع لقوله عليه السلام : " وفرقوا بيـــنهم فـــي المضاجع " فلا يسمح لمن بلغ عمره سبع سنوات أن ينام في غرفة واحدة مع أخته أو قريبته .

4. **تعلم أدب الجنس عملياً:** من خلال ما يراه من احتشام في بيته، بحيث لا يرى عورة، ولا يسمع كلاماً فاحشاً، ويصون نظره عن محارم غيره من أهل الجوار ، ويكون التأديب نظرياً فيما سأل الطفل عن هذه الأمور ، فيجاب بطريقة التلميح والإيحاء دون تصريح.

5. **آداب النظر:** ويقصد بها تعويد الطفل في سن التمييز آداب النظر، حتى يعرف ما يحل النظر إليه وما يحرم، وفي ذلك صلاح أمره، واستقامة أخلاقه وإذا شارف على البلوغ، وبلغ سن التكليف.

6. **تجنيب الأولاد الإثارة الجنسية:** ونرى أن كثير من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة تحرص على أن نجنب أبناءنا كل ما يمكن أن يثير الغريزة الجنسية، لذلك وجب على المربي أن يراقب أبناءه وتلامذته ليعرف كيف يرشدهم ويوجههم ( علوان، 1981: 523).

- **أساليب التربية في الإسلام**

إن المنهج الإسلامي لا يفصل بين الهدف والوسيلة، فالهدف العظيم يقتضي وسيلة رفيعة نسلكها لبلوغه، ولما كانت تربية الطفل تهدف إلى تكوين عنصر صالح لخدمة دينه وأسرته ومجتمعه، وإلى صياغة فرد يكون أهلاً لمثوبة الله تعالى، فإن الهدف يستوجب أن نتخذ وسائل هي بدورها ناجعة وفعالة لبلوغ ذلك الهدف (عقلة، 1990: 90).

ومن أنجع الوسائل المؤثرة في إعداد الولد خلقياً وتكوينه نفسياً واجتماعياً، ما يلي:

**أولاً: التربية بالقدوة:**

إن الولد مهما كان استعداده للخير عظيماً، ومهما كانت فطرته نقيةً سليمة، فإنه لا يستجيب لمبادئ الخير، وأصول التربية الفاضلة ما لم ير المربي في ذروة الأخلاق وقمة القيم، والمثل العليا، وإنه لمن السهل على المربي أن يلقن الولد منهجاً من مناهج التربية، ولكن من الصعوبة بمكان أن يستجيب الولد لهذا المنهج، حين يرى أن من يشرف على تربيته غير متحقق من هذا المنهج (علوان، 1981: 633).

ويرى ابن خلدون بأن للقدوة الحسنة أثراً كبيراً في اكتساب القيم والفضائل، فيقول:"والاحتكاك بالصالحين ومحاكاتهم، يكسب الإنسان العادات الحسنة والطبائع المرغوبة، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل تارة

علماً وتعليماً وإلقاءً، وتارةً محاكاةً وتلقيناً، بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً" (ابن خلدون، 2004: 689).

ومن أساليب التربية الناجحة أن تكون الأسرة قدوة أمام طفلها، فتدعو إلى الخير وتلتزم بالصدق والوفاء والإخلاص وسلوكياتها، لأن الأطفال ينشئون في هذا الجو الأسري، فإن كان صحيحاً كانت النتيجة خيرة، وإن كان فاسداً كانت النتيجة سيئة (أبو جادو، 1998: 262).

**ثانياً: التربية بالترغيب والترهيب:**

إن الأصل في معاملة الولد هو اللين والرحمة والترغيب، فقد روى البخاري في الأدب المفرد: "عليك بالرفق وإياك والعنف والفحش"، وروى الآجري: "عرفوا ولا تعنفوا"

وروى مسلم عن أبي موسى الأشعري أن النبي صلى الله عليه وسلم بعثه ومعاذ إلى اليمن وقال لهما:"يسرا ولا تعسرا، علما ولا تنفرا "

وروى الحارث والطيالسي والبيهقي:"علموا ولا تعنفوا فإن المعلم خير من المعنف".

ومن الأمثلة القرآنية على أسلوب الترغيب قوله تعالى:"من جاء بالحسنة فله عشرة أمثالها" وقوله تعالى:﴿ هَلْ جَزَآءُ ٱلْإِحْسَٰنِ إِلَّا ٱلْإِحْسَٰنُ ﴿٦٠﴾ ﴾الرحمن: ٦٠".

ويجمع علماء التربية من المسلمين على أن استعمال أسلوب التشجيع والثواب والمكافأة أمر ضروري في تربية الطفل، وكلما قام بعمل يستحق التشجيع، ولذلك تقدموا بالنصيحة لكل مربٍّ بأن يجزي الطفل من كل عمل مرغوب فيه يقوم به الطفل، ولم يحددوا وجوب الإثابة لأنها تتسع وتضيق وتتباين باختلاف الأفراد والبيئات، وتبعاً لاختلاف حيثيات الموقف، ومن ثم يستوي أن تكون المكافأة مادية أو معنوية (عقلة، 1990: 95-100).

وقد قرر ابن خلدون أن القسوة المتناهية والترهيب المستمر للطفل، تعوده الخور، والجبن، والهروب من تكاليف الحياة، فمما قال:"من كان مرباه بالعنف والقهر من المتعلمين، أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمله على كذب والخبث خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلم المكر والخديعة، ولذلك صارت له هذه عادة وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له" (علوان، 1981: 760).

ويقول ابن خلدون أيضاً في مقدمته:"إن من يعامل بالقهر يصبح حملاً على غيره، إذ هو يصبح عاجزاً عن الذود عن شرفه وأسرته لخلوه من الحماسة والحمية على حين يقعد عن

اكتساب الفضائل، والخلق الجميل، وبذلك تنقلب النفس عن غايتها ومدى إنـــسانيتها" (علـــوان، 1981: 761).

ومن المعروف أن أسلوب الترغيب ايجابي باقي الأثر، دائم التأثير، يثير فـــي الإنـــسان الرغبة الداخلية ويخاطب وجدانه ومشاعره وقلبه، بينما أسلوب الترهيب سلبي، لأنه يعتمد على الخوف، وهو آني يزول بزوال المؤثر، ولابد من مراعاة الحكمة والاعتدال في استخدام أسلوب الترغيب والترهيب، بحيث لا يؤدي الترغيب إلى المخادعة والخنوع، ولا يؤدي الترهيب إلـــى الخوف أو الضعف أو الاستسلام (أبو جادو، 1998: 264)..

**ثالثاً: التربية بالموعظة:**

وهي من أهم وسائل التربية المؤثرة في تكوين الولد إيمانيـــاً، وإعـــداده خلقيـــاً ونفـــسياً واجتماعياً، فالموعظة والتذكير بالنصحة له أثر كبير في تبصير الولد بحقائق الأشياء، ودفعه إلى معني الأمور (علوان، 1981: 685).

ولقد وجه القرآن الكريم الآباء أن يعظوا أبناءهم في محبة ورفق، وأن يستعملوا أســـلوب الخطاب الدال على المحبة والرفق والحرص عليهم (أبو جادو، 1998: 264).

ومن النماذج القرآنية التي استخدمت هذا الأسلوب، قولـــه تعـــالى:﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴿١٣﴾ ﴾لقمان: ١٣

وقد ركز الأسلوب النبوي الشريف على أهمية الموعظة والنـــصيحة وكـــان لا يخـــتص بأسلوب واحد في إرشاد الناس وهدايتهم، وإصلاحهم، وإنما كان ينتقل بهم من القصة إلى الحوار والاستجواب، ومن التأثير الخاشع إلى المداعبة اللطيفة، ومن ضرب الأمثـــال إلـــى التوضـــيح بالرسم أو التمثيل باليد، ومن الموعظة بالكلمة إلى الاقتداء بالفعل، ومن التذكير بالقرآن الكـــريم إلى استجلاء العبرة بانتهاز المناسبة (علوان، 1981: 692-700).

فالمربي حين يحسن عرض هذه الأساليب في إلقاء مواعظه وإرشاداته على مـــن يقـــوم بإعدادهم وتربيتهم من أهل وولد وتلاميذ، فإنهم لا شك يتعلمون ويطبقون ويتأثرون، ويكونـــون دعاة خير وأئمة هدى (علوان، 1981: 725).

**رابعاً: التربية بالملاحظة:**

ويقصد بها ملاحقة الولد وملازمته في التكوين العقيدي والأخلاقي، ومراقبته وملاحظته في الإعداد النفسي والاجتماعي، والسؤال المستمر عن وضعه وحاله في تربيته الجسمية وتحصيله العلمي.

ولا شك أن هذه التربية تعد من أقوى الأسس في إيجاد الإنسان المتوازن المتكامل الذي يؤدي كل ذي حق حقه في الحياة، والذي تدفعه أن ينهض بمسئولياته، ويقوم بواجباته على أكمل وجه وأنبل معنى (علوان، 1981: 727).

وقد حث الإسلام بمبادئه الشاملة وأنظمته الخالدة الآباء والأمهات والمربين على أن يهتموا بملازمة ومراقبة أبنائهم في كل ناحية من نواحي الحياة، وفي كل جانب من جوانب التربية الشاملة. قَالَ تَعَالَى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ٦ ﴾ التحريم: ٦.

ومن الأمور التي يجب ملاحظتها عند الأبناء، ما يتعلمه الطفل من مبادئ وأفكار ومعتقدات، وما يطالعه من كتب ومجلات ونشرات، ومن يصاحبهم من رفاق وأقران، وما ينتمي إليه من منظمات وجماعات، وملاحظة مدى صدق الأبناء وأمانتهم، وقدرتهم على حفظ اللسان، ليقف على حقيقة ما وصلت إليهم التربية لديهم،فإن وجد فيهم خيراً أثنى عليه وشجعه، وإن وجد فيهم شراً عدله وقومه (علوان، 1981: 735).

**خامساً: التربية بالعادة:**

إن التربية بالعادة والتأديب هي من أهم دعائم التربية، ومن أمتن وسائلها لتنشئة الأبناء من الناحية الإيمانية والخلقية، ذلك لأنها تعتمد على الملاحظة والملاحقة، وتقدم على الترغيب والترهيب، وتنطلق من منطلقات إرشادية وتوجيهية (علوان، 1981: 683).

وقد استخدم الإسلام العادة كوسيلة من وسائل التربية، فحول الخير كله إلى عادة تقوم بها النفس بغير جهد، وبغير كد، وبغير مقاومة، ويتضح ذلك من الأسلوب الذي اتبعه القرآن الكريم في تعليم المسلمين الخصال النفسية الحميدة والقيم والعادات السلوكية الفاضلة، عن طريق تعويدهم على القيام بالعبادات المختلفة (أبو جادو، 1998: 265).

ومن الأمور المقررة في شريعة الإسلام أن الإنسان مفطور منذ وجوده على التوحيد الخالص، والدين القيم، والإيمان بالله مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ

لِخَلْقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾الروم: ٣٠. ويقول عليه السلام أيضاً:"كل مولود يولد على الفطرة" ومن هنا يأتي دور التعويد والتلقين والتأديب في نشأة الأبناء، على التوحيد الخالص، والمكارم الأخلاقية، والفضائل النفسية، وآداب الشرع الحنيف (علوان، 1981: 665).

**سادساً: الإقناع الفكري:**

فقد دعا الإسلام إلى استعمال العقل والتفكير المنطقي السليم في فهم حقائق الأشياء والتمييز بين الحق والباطل والصواب والخطأ، بالحجة والبرهان، وليس بالتقليد الأعمى أو بالإكراه.

ويعتبر الإقناع من أول الطرائق التي استخدمها القرآن الكريم وسلكها الرسول عليه الصلاة والسلام في معظم الحقائق التي اشتمل عليها الإسلام.

والنفس البشرية بها ميل إلى الاستجابة إذا اقتنعت، والقرآن الكريم يحث على إقناع الناس بما ينبغي أن يتخذوه سلوكاً لهم (القاضي، 1979: 70).

وقد أمر الله سبحانه وتعالى نبيه الكريم قائلاً:﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحْسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾ ﴾ النحل: ١٢٥.

لذلك على كل من عليه مسئولية التربية أن يحترم عقول الناس، ويشجع على المبادرات الفكرية، وكل ما يؤدي إلى الاقتناع عن فهم (السويدي، 1989: 130).

**سابعاً: التربية بالقصص:**

وقد أبرز القرآن الكريم أهمية القصص الايجابية وتأثيرها النفسي والأخلاقي في التربية وتهذيب النفس في مواضع كثيرة منها قوله تعالى:﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِۦ لَمِنَ ٱلْغَٰفِلِينَ ﴿٣﴾ ﴾يوسف: ٣.

والمربي الحكيم يستطيع أن يكيف عرض القصة بالأسلوب الملائم الذي يتناسب مع عقلية المخاطبين كما أنه يستطيع أن يستخرج من القصة أهم مواطن العبرة والعظة ليكون التأثير أبلغ، والاستجابة أقوى (علوان، 1981: 692).

**وخلاصة القول:**

أن التربية الإسلامية تعتبر من أهم النظم التي يمكن من خلالها بث مبادئ التشريع الإسلامي وقيمه ومثله العليا والحرص على ترجمتها إلى سلوك عملي، وهي تربية تهتم بأمور الدين والدنيا، اهتماماً يؤمن الانسجام والتوافق بين قوة الروح وقوة الجسد ولا يغلب إحداهما على الآخر (أبو جادو، 2000: 266).

وبناءً على ما سبق من عرض لأبعاد التنشئة الإسلامية ترى الباحثة أن التنشئة الإسلامية للأبناء هي عملية يتم من خلالها تطبيع الآدمي بمبادئ العقيدة والتراث الإسلامي ليكون مسلماً أولاً وليكون قادراً على نقل التراث الإسلامي إلى أجيال أخرى، كذلك يتم من خلالها بناء ذات إسلامية متنامية مع تطور الأحداث وملتزمة بالعقيدة الإسلامية بما تحتويه من وسائل الضبط الشرعية في التحريم والتحليل عن طريق الترغيب والترهيب والمحاكاة والتشبيه والحوار البناء ليكون السلوك مهذباً وناضجاً إسلامياً.

ومن الجدير بالذكر أيضاً أن التربية الإسلامية عملية مستمرة ودائمة في مضيها لتدخل في كافة مراحل التنشئة التي يمر بها الفرد ونحن أحوج إلى الالتزام بها الآن لحماية أبنائنا من التغير السريع والدائم في الحياة الاجتماعية والذي يعمل على زعزعة استقرارهم وزلزلة معتقداتهم، مما يجعلهم بحاجة دائمة للإشباع الروحي من مصادره الدينية السليمة؛ ألا وهي الكتاب والسنة والقدوة الحسنة المتمثلة في الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم.

### 2. 2. 6. مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

هناك العديد من المؤسسات التي تساعد في عملية التنشئة الاجتماعية من أهمها الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق والصحبة وكذلك وسائل الإعلام ودور العبادة والثقافة وسوف يتم الحديث عن كل مؤسسة على حدة.

**1. الأسرة:**

بالزواج والإنجاب تتحول الأسرة إلى أهم عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل والأسرة هي الممثلة الأولى للثقافة وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد، وللأسرة وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية، فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل، وهي العامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، والأسرة هي التي تشرف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه (زهران، 2003: 316)

كما يرى "رينيد كيمينج" أن الميلاد البيولوجي للفرد ليس هو الأمر الحاسم في وجوده، واستمراره، وإن العامل الحاسم هو (الميلاد الثاني) أي تكوينه كشخصية اجتماعية ثقافية تنتمي إلى مجتمع بعينه، وتدين بثقافة بذاتها، والأسرة هي صاحبة الفضل في تحقيق هذا (الميلاد الثاني) فيما نطلق عليه عملية التنشئة الاجتماعية (شكري، 1981: 184). وتقوم الأسرة بعدة وظائف تكاد تكون في كافة المجتمعات، رغم تنوع طريقة ممارستها باختلاف الإطار الثقافي لكل مجتمع. فالأسرة هي وسيلة للاستمرار المادي للمجتمع، التي تزوده بأعضاء جدد عن طريق التناسل، والذي ينفع أن يكون له مولود على صورته، أو ما يطلق عليه استمرارية الذات، كما تقوم الأسرة بالمحافظة على الاستمرار المعنوي للمجتمع وذلك بتلقين أفراده قيمه ومعايير سلوكه واتجاهاته ونمطه الثقافي (قناوي، 1988: 59).

**2. المدرسة:**

هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، وعندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطاً لا بأس به في التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزوداً بالكثير من المعايير الاجتماعية في شكل منظم ويتعلم أدوار اجتماعية جديدة (زهران، 2003: 321).

هذا ومن الضروري أن تكون هناك مجموعة من اللوائح والقوانين التي تنظم العلاقات القائمة في المدرسة سواء بين التلاميذ وهيئة التدريس والمشرفين، أو بين التلاميذ وأنفسهم، وتستطيع المدرسة من خلال هذه اللوائح والقوانين أن تنمي في تلاميذها الحياة الاجتماعية المنظمة وذلك عن طريق إشراك التلاميذ في وصفها، والقيام على تنفيذها فيشعرون أنها ليست سلطة عليهم من الخارج فإذا استطاعت المدرسة أن توفر جواً اجتماعياً سليماً يحقق التنافس والانسجام بين جماعة التلاميذ تكون مهدت الطريق لعملية التنشئة الاجتماعية المتكاملة للفرد (يونس، 1974: 196).

وهكذا نجد أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تهدف إلى عملية التنشئة الاجتماعية وخدمة مجتمع معين ونظام معين فينبغي عليها أن تهتم برعاية أبنائها من الجوانب الانفعالية والاجتماعية بجانب اهتمامها بالجوانب المعرفية فهي التي تؤثر في اتجاهات الطفل وقيمه وتشكيل سمات شخصيته (نعيمة،2002: 28 ).

**3. جماعة الرفاق:**

تعتبر جماعة الرفاق ذات دور إيجابي في عملية التنشئة الاجتماعية فهي التي تؤثر في معايير الفرد الاجتماعية ، كما تمكن الأفراد من القيام بأدوار اجتماعية معينة ، بالإضافة إلى وجود الرفاق الذين يشتركون في مرحلة نمائية معينة بمطالبها وحاجاتها ومظاهرها ( الأشول، 1985: 334).

ويتلخص أثر جماعة الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية فيما يلي :

- نمو الشخصية بصفة عامة واكتساب نمط شخصية الجماعة.
- المساعدة في النمو الجسمي عن طريق إتاحة فرصة ممارسة النشاط الرياضي ، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات ، والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات.
- تكوين معايير اجتماعية وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية للسلوك .
- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيادة.
- نمو الولاء للجماعة والمنافسة مع جماعات أخرى.
- تنمية اتجاهات نفسية نحو الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية.
- إتاحة فرصة التجريب والتدريب على الجديد والمستحدث من معايير السلوك.
- تصحيح التطرف أو الانحراف في السلوك بين أعضائها (زهران ، 2003: 326-327).

وهكذا نرى أن لجماعة الصحبة (الرفاق) أثر كبير على سلوك الفرد قد يفوق أثر المنزل أو المدرسة ويتأثر هذا السلوك بنوع العلاقات في القائمة بين جماعة الأصدقاء بالعادات والتقاليد التي تفرضها الجماعة على أفرادها ونوع الجو الاجتماعي السائد فيها وترجع أهمية هذه الصحبة إلى أنها تهيئ للمراهق الجو المناسب للمعاملات الاجتماعية مع التغيير وتنمي روح الانتماء وتبرز مواهبه الاجتماعية ( نعيمة، 2002: 29).

**4. وسائل الإعلام:**

تؤثر وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتلفزيون و سينما وصحف ومجلات وكتب وإعلانات .... الخ، بما تنشره وما تقدمه من معلومات وحقائق وأخبار ووقائع وأفكار وآراء لتحيط بالناس علما بموضوعات معينة من السلوك مع إتاحة فرصة الترفيه والترويح ( زهران 2003: 328).

وأما عن أثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية فيتلخص في النواحي التالية:

- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات تناسب كل الأعمار.
- إشباع الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى المعلومات والترفيه والمعارف والثقافة والتوافق مع المواقف الجديدة.
- ويتوقف تأثير وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية على ما يلي:-
- نوع وسيلة الإعلام المتاحة.
- ردود فعل الفرد لما يتعرض له من وسائل الإعلام حسب سنه.
- خصائص الفرد الشخصية ومدى ما يتحقق من إشباع لحاجاته.
- درجة تأثر الفرد بما يتعرض له من وسائل الإعلام (نعيمة،2002: 30).
- الإدراك الانتقائي حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد.
- ردود الفعل المتوقفة من الآخرين إذا سلك الفرد وفق ما تقدمه وسائل الإعلام وعلاقات اجتماعية وما تفرضه من شخصيات (زهران، 2003، ط6: 329).

**5. دور العبادة:**

وتقوم دور العبادة بدور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية لما تتميز به من خصائص فريدة أهمها إحاطتها بهالة من التقديس ، وثبات وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد ، والاجتماع على تدعيمها (زهران، 2003، ط6: 33).

وكثيراً ما تعدت دور العبادة حدود هذا الدور الروحي والديني فمزجت به تدريس المواد المختلفة، على نحو ما تفعل المدارس النظامية، فاتخذت من نفسها أو لنفسها مدارس خاصة تزاول فيها هذه المهمة ويتولى رجال الدين التعليم فيها (مطاوع، 1981: 30).

أما عن أثر دور العبادة في عملية التنشئة الاجتماعية فيتلخص فيما يلي:

- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن سعادة الفرد والمجتمع.
- إمداد الفرد بإطار سلوكي معياري مرتضى مبارك.
- تنمية الضمير عند الفرد والجماعة.
- توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية (زهران، 2003، ط6: 330-331).

وما أحوجنا الآن إلى زيادة فعالية دور العبادة، لما لها من أهمية بالغة في زرع الأخلاق الحميدة النابعة من القرآن الكريم والسنة، فعن طريق فهم القرآن الكريم نرى جيلاً مؤمناً يسير في ضوء القيم الدينية والإسلامية (الأشول ، 1985: 342).

**2. 2. 7. أساليب معاملة الآباء لأبنائهم:**

تؤثر أساليب المعاملة الوالدية على تكوين الأبناء النفسي والاجتماعي ، فإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الآباء هادمة Destructive ، أي تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن في نفوس الأطفال ، ترتب عليها اضطرابهم النفسي والاجتماعي أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة ، بناءة constructive أي مصحوبة بالود والتفاهم ، أدت إلى تنشئة أطفال يتمتعون بالصحة النفسية (النيال، 2002: 46).

وقد أكدت ريبيل (Ribble, 1993) ، على أهمية الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملتهم لأطفالهم ، لأنها تمثل حجر زاوية في بناء شخصياتهم ، والتي تكون مضطربة أو سوية والتي يظهر بوضوح أثرها في مرحلة الرشد، وقد أشارت ريبل، إلى أهمية ما يقدمه الآباء من مساندة الفعالية لأطفالهم، وشبهت خطورة انعدام الحب الأسري، وخاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل، بخطورة مرض السل أو الزهري (Ribble, 1993: 109-110).

وفي الواقع أن الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملة أبنائهم، ليست إلا انعكاساً لما تعرضوا له من معاملة خلال تنشأتهم. فهناك نوع من الآباء والأمهات يمارسون مع أطفالهم نوع المعاملة التي كانوا يتلقونها أثناء مراحل طفولتهم (Hetherngton, 1978: 430).

وقد تناول العديد من الباحثين أساليب المعاملة الوالدية من عدة جوانب فقد عرف كل من دريير، وولز(1966) Dreyer & wells أساليب المعاملة الوالدية بأنها: ذلك العامل المساعد على إظهار القدرات الكامنة لدى الأبناء إذا كانت مشجعة، وإطفائها إذا كانت محبطة. بينما عرفها حسن (1970)، أنها "مجموعة الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات النفسية التي تنشأ من الوالدين والطفل، حيث أن على هذين الوالدين أن يقوما بمجموعة من العمليات والمسئوليات التربوية والنفسية تجاه هذا الطفل من أجل تحقيق النمو السليم له" (عبد اللطيف 1976: 27).

وفي رأي إسماعيل وآخرون (1974)، فإن أساليب المعاملة الوالدية هي "ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة كما يظهر في تقديرهم اللفظي عن ذلك" (إسماعيل وآخرون، 1974: 92).

أما كفافي (1989) فيعرفها على أنها كل سلوك يصدر عن الوالدين أحدهما أو كليهما ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته سواء قصد من هذا السلوك التوجيه أو التربية أو لا، وبذلك يدخل ضمن هذه الأساليب عدة عمليات منها التأثير الذي يتعرض له الطفل من جراء الثواب والعقاب الذي تستخدمه الوالد أو الوالدة يقصد تعليمه أو تدريبه وكذلك التأثير الذي قد يتعرض له الطفل من اشتراكه في المواقف الاجتماعية التي يتيحها له الوالدين بهدف تعليمه الأساليب الصحيحة في نظرهما (كفافي، 1989: 108–109).

ومن الصعب في الواقع، تحديد علاقة الآباء بأطفالهم بأبعاد ثابتة محددة فيمكن أن تتسم هذه العلاقة بالحب أو التحكم، أو التساهل، أو الهدوء، أو القلق، بالثقة المتبادلة، أو عدم الاطمئنان، أو بالتكيف، أو بالتنازع. ولا تعتمد استجابة الطفل تجاه هذه لعلاقة علا بعد واحد من الأبعاد السابقة التي يتسم بها سلوك الآباء وأسلوبهم في التربية، بل تكون عبارة عن حصيلة لعوامل ومؤثرات وأبعاد عديدة (حنين، 1980: 245–246).

وتتناول الدراسة الحالية أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء فقد وجد أن قياسها أكثر دقة مما يعبر عنه الوالدين من خلال سلوكهما العملي واللفظي، فقد أشار ساران (1967) إلى أن البيئة السيكولوجية هي: البيئة التي يدركها الفرد، ويتدخل في عملية الإدراك هذه عوامل متعددة، مثل نوع الفرد وجنسه، وسنه، بالإضافة إلى ذلك ميوله وحاجاته، وذكائه، وقدراته، واتجاهاته، ومعتقداته، أي بعبارة أخرى متوقف على شخصيته بأكملها (Sattler, 1982: 211).

إذاً ينبغي أن نحكم على المعاملة الاجتماعية التي يلقاها الشخص من وجهة نظره هـو لا من وجهة نظر من يصدر الحكم. فقد يبدو لنا أن شخصاً يلقي معاملة اجتماعية سـوية، وعلـى الرغم من ذلك نجده لا يستجيب الاستجابة المناسبة، وقد نقابل طفلاً يعامل معاملة تبدو لنا قاسية، وعلى الرغم من ذلك لا يبدو على سلوكه الآثار السيئة التي نتوقعهـا (عبـد الغفـار، 1980: 180).

وفيما يلي نعرض بعض الأساليب الوالدية السائدة في معاملة الأطفال:

1. **المساندة الوجدانية Emotional Support**:

مما لا شك فيه أن الأطفال الذين ينشأون تحت رعاية آبائهم وفي ظل علاقـات عاطفيـة طيبة يميلون إلى تنمية الصفات الايجابية من الناحية الاجتماعية أما التهديد بالحرمان من الدعم العاطفي أو القبول الوالدي فهو في حد ذاته أسلوب عدواني قد يسلكه بعض الآباء فـي معاملـة أطفـالهم. وهـذا الأسـلوب يـؤثر علـى مـسار تنـشئتهم الاجتماعيـة الـسليمة (Hetherngton, & Parke, 1978: 430).

ويتجلى الدعم العاطفي أو المساندة الوجدانية أو القبول الوالدي في مدى تفهـم الوالـدين لسلوك الابن وتصرفاته، ومشاكله، وإظهار بقدر من الحب والتشجيع له ولإنجازاته أما الآخرين وأن يستجيب لحاجاته ومطالبه باهتمام وأن يوجهه برفق ومودة وأن يبدي اهتمامه بمستقبله وأن يشركه في نشاطاته (نعيمة، 2002: 33).

وتعتبر المساندة الوجدانية أحد الأسباب السوية في التنشئة الاجتماعية ولها أثر كبير على شخصية الأبناء ويعب عنها بمدى الحب الذي يبديه الوالدين للطفل والدعم العاطفي له من خلال تصرفاته نحو مختلف المواقف اليومية (الطحان، 1977: 12).

ولقد حظي موضوع أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالمساندة الوجدانية باهتمام كبيـر من الباحثين في علم النفس فقد وجد كل مـن "رولنـز" و"تومـاس" (Rollins & Thomas, 1979)، من خلال دراستهما في هذا الصدد أن هذا الدعم العاطفي يزيد من تقدير الطفل لذاتـه، وينمي قدراته الابتكارية، ويزيد من تقبله للقيم الأخلاقية، والمعـايير الاجتماعيـة (Thomas, 1980: 105-107).

وأوضح كل من آرند، جروف وسـروف "Arend, Grove & Sroufe" (1979)، أن الأطفال الذين يمرون بخبرات أسرية تحمل بين طياتها الحب والقبول والمساندة الوجدانية هـم أكثر ثقة بأنفسهم وبالآخرين، هم أكثر قدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مـع الغيـر،

وأكثر تعاوناً مع الآخرين، من هؤلاء الأطفال الذين يعيشون جو أسري ينعدم فيه الحب (Perlman, & Cozby, 1983: 51).

**2. الضبط الوالدي Parental Control:**

هذا يقصد به الاعتدال وعدم الإفراط في وضع القيود أو الإفراط في التسيب حتى لا يؤدي هذا أو ذاك إلى قصور في نمو الطفل الاجتماعي، وقد افترضت الباحثة ديانا بومريند Diana Baumrind (1967) أنه من الأفضل أن يكون الآباء غير متطرفين Intrusive، وان يسمحوا لأبنائهم بقدر من الحرية إلى جانب فرض القيود والضوابط بحدود معقولة.

واعتبرت أن هؤلاء الآباء يعتمد عليهم، لأنهم يتسمون بقدرتهم على المرونة في الضبط (Hetherngton & Parke, 1978: 434).

واعتبرت أن مثل هذا الأسلوب في معاملة الأبناء من شأنه أن يخلق أطفالاً يشعرون، بالثقة بالنفس، والاستقلال الذاتي، مما يهيئ لهم القدرة على تفهم بيئتهم وتكوين علاقة اجتماعية ناجحة مع أقرانهم دون قلق أو عصبية، كتلك التي نجدها شائعة في الأسر التي تسودها أساليب التسلط وسوء المعاملة للأطفال (Hetherngton & Parke, 1978: 434).

**3. تذبذب الوالدين Parental Inconsistency:**

إن إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له أنهما لا يعاملانه معاملة واحدة في المواقف المتشابهة، هذا يعني التذبذب في المعاملة، وهناك تذبذب قد يصل إلى درجة التناقض في مواقف الوالدين وهذا أسلوب يجعل الطفل غير قادر على توقع رد فعل والديه إزاء سلوكه (كفافي، 1989: 110).

وقد أشار كل من هنرجتون، وفرانكي (1967)، إلى أهمية ثبات أسلوب الآباء في معاملة الأبناء حتى يقل ميلهم إلى الانحراف والسلوك العدواني، كما كشفت الدراسة عن انخفاض نسب الانحراف لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات أساليب تعاملية ثابتة سواء في العقاب أو المساندة الانفعالية حتى لو كان آباء هذه الأسر من الخارجين عن القانون ( Hetherngton & Parke, 1978: 434).

وفي رأي هدى قناوي أن إتباع أسلوب التذبذب في المعاملة الوالدية غالباً ما يترتب عليه شخصية ازدواجية منقسمة على نفسها وهي موجودة في حياتنا اليومية ونصادفها كثيراً حيث أن الطفل الذي عانى من التذبذب في معاملته يكبر وغالباً ما يصبح مذبذباً مزدوج الشخصية هو الآخر في معاملة الناس (قناوي، 1988، ص95-96).

وقد يقضي به ذلك أحياناً إلى اصطناع النفاق والكذب وأن يكون ذا وجهين ولقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شراً من التذبذب (راجح، 1979، ص610).

**4. الحماية الزائدة Parental Over Protection:**

وهي الإفراط في رعاية الآباء لأطفالهم والمغالاة في حمايتهم والمحافظة عليهم، فينشأ الأطفال غير مستقلين يعتمدون على الآخرين في قضاء حاجاتهم، ولا يستطيعون مواجهة ضغوط الحياة.

وقد أشارت النيال (2002)، بأن الحماية الزائدة من قبل الآباء تتخذ ثلاثة أشكال:

- الاحتكاك الزائد بالطفل.
- التدليل.
- منع الطفل من الاستقلال في السلوك (النيال، 2002: 55).

**5. تسامح الوالدين Parental Permissiveness:**

ويعني هذا الأسلوب في المعاملة الوالدية الإفراط في التسامح والتساهل مع الأبناء مما يؤدي إلى مشكلات في التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطفل إلى جانب ميل الطفل للعدوان والتسلط لأنه يتوقع التساهل من قبل والديه إزاء أي سلوك عدواني أو خارج عن المعايير الاجتماعية وما يلبث أن يتعرض الطفل إلى الاضطرابات النفسية والعصبية نتيجة للاحباطات عند احتكاكه بعالم الواقع، فهو لم يعتاد الإحباط في طفولته المبكرة، وقد تتخذ هذه الاضطرابات النفسية والعصبية أشكالاً شتى مثل: الأزمات العصبية، وقضم الأظافر، وثورات الغضب (Hurlock, 1974: 508).

**6. سوء معاملة الوالدين للطفل:**

وهذا الأسلوب من المعاملة الوالدية يتخذ من العقاب البدني والنفسي سبيلاً لضبط السلوك العدواني الذي قد يأتي به الطفل، وهو من شأنه أن يشعر الطفل بالإحباط، ويتفاقم غضبه، فضلاً عن أنها تمد الطفل بنموذجاً عدوانياً يقتبسه فيما بعد. وسوف تتناول الباحثة هذا الأسلوب بتفصيل أكثر فيما بعد.

**7. إهمال الوالدين:**

وهذا أسلوب آخر من الأساليب اللاسوية للمعاملة الوالدية والذي سوف تتعرض له الباحثة بشيء من التفصيل فيما بعد.

بعض أساليب المعاملة الوالدية التي تهم الدراسة الحالية:

**2. 2. 8. سوء معاملة الطفل وإهماله:**

تعد الأسرة المؤسسة التربوية والوحدة الاجتماعية الأولى التي تلعب دوراً بارزاً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وتشكيل شخصيته وتكوين عباداته واتجاهاته وتوجيه سـلوكه، ولقـد شهدت كثير من بلدان العالم خلال الثلاثين سنة الماضية تغيرات جوهرية في بناء الأسرة تمثلت في ارتفاع معدلات الطلاق وانخفاض معدلات الزواج واختفاء الأسرة الممتـدة وغيرهـا مـن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي أثرت على مركز الأطفال في الأسرة وعلى قدرة الأسرة على القيام بوظيفتها على نحو مناسب (راضي، 2002: 37).

ولقد أصبحت سوء معاملة الأطفال من أخطر الظواهر التي تصيب المجتمعات، ورغم قدم هذه الظاهرة إلا أن الدراسات المتعلقة بأسباب سوء معاملة الأطفال وأشكالها تعتبر حديثة نسبياً، وفيما يتعلق بأسباب سوء المعاملة يذكر بعض الباحثين أن الآباء الذين تعرضوا لسوء المعاملـة في طفولتهم واتصف آباؤهم بالقسوة والعنف يميلون إلى سوء معاملة أطفـالهم ( Osafsky & Fenichel, 1994: 416).

كما وجد أيضاً أن هناك بعض الأسر التي يعاني أفرادها من الأمية، والحاجـة الماديـة الماسة لسد احتياجات الأسرة، والضغوط النفسية لأفراد الأسرة، وتحميل الأطفال مسئولية الأسرة في سن مبكر، والتسرب من المدرسة، وقلة فرص العمل، والتحيز ضد الأقليـات، والتـصدع الأسري والأعراف الخاطئة المتعلقة بمعاملة الطفل، والضغوط الحياتية ومتطلبات المعيشة التي لا تستطيع الأسرة تأمينها. بالإضافة إلى دور التقنيات الحديثة واستخدامها السلبي في التـرويج لسوء معاملة الطفل، خاصة الجنسية، واستخدام الأطفال لغايات تجارة الجنس بشكل تخيلـي، أو فعلي (البداينة، 2003: 183).

وأشارت بعض الدراسات أن الزواج في سن مبكر وعدم نضج الوالدين وبالتـالي نقـص قدرتهما على رعاية أبنائهما يزيد من سوء معاملة الوالدين للأطفـال ( Connelly & Straus, 1992: 709-718).

ومن الجدير بالذكر أن خصائص الطفل تساهم أحياناً في تعرضه لسوء معاملة الوالـدين، فالأطفال ذوي الحاجات الخاصة يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال أكثـر مقارنـةً بالأطفـال الأصحاء، حيث تمثل الإعاقة ضغطاً نفسياً ومادياً على الوالدين ( Sobsey & Others, 1997: 707-720).

كما وجدت أيضاً بعض الدراسات علاقة بين عمر وجنس الطفل وسوء المعاملة ، فكلما صغر سن الطفل زادت فرصة تعرضه لسوء المعاملة (Sedlak & Broadhurst, 1996)، وهناك خلاف بين الدراسات فبعضها يشير أن الإناث أكثر تعرضاً لسوء المعاملة من الذكور والبعض الآخر يشير أنه لا فرق بين الذكور والإناث في التعرض لسوء المعاملة ( Jackson, 1999: 15-29).

### 2. 2. 9. تطور تعريف مفهوم الإساءة للأطفال:

عند تناول موضوع الإساءة والإهمال للأطفال ، نجد أن مسألة تعريفه وتحديده كانت من المشكلات التي واجهت الدراسات الحديثة ، إلا أن الاهتمام بهذه المشكلة كان له بعده التاريخي ، حيث أن رجال الثقافة والفكر تناولوا موضوع قسوة معاملة الأطفال حتى عصر النهضة الصناعية ، ثم ظهر اصطلاح الإساءة البدنية للأطفال ، عندما قامت الصحافة في إنجلترا بنشر حالة الطفلة ماري آلن Mary Allen، التي تعرضت للتعذيب الوحشي من والديها ، فلفتت أنظار المجتمع وحركت ضميره ، وصدر بعد ذلك أول قانون في إنجلترا عام 1898، يحرم المعاملة القاسية للأطفال. ومع تطور العلوم الطبية والالتحام المتزايد بين العلوم الاجتماعية والبيولوجية ، تجمعت الكثير من الحقائق ، ووجهت الأنظار إلى الظاهرة ، وشعرت المجتمعات بمدى انتشارها ، وبدأ ظهور مفهوم الإساءة بشكل أوسع (السيد، 1993: 502-503).

وفيما يتعلق بأشكال سوء المعاملة ، تشير الأدبيات إلى أربعة أنماط رئيسية هي:

**1. سوء المعاملة الجسدية:**

وتعتبر من أكثر الأشكال شيوعاً وذلك بسبب قابليتها للاكتشاف وملاحظة أعراضها المتمثلة في اللكم ، العض ، كسر العظام الناتج عن الضرب والدفع هذا وتشمل سوء المعاملة الجسدية استخدام القوة غير المناسب والمؤذي للنمو (راضي، 2003: 35).

**2. الإساءة الانفعالية:**

وهي من أخطر أشكال سوء المعاملة التي يتعرض لها الطفل وأصعبها تحديداً في عدة صور منها:

- الازدراء وهو نوع من التصرف يجمع بين الرفض والذل فمثلاً يرفض أحد الوالدين مساعدة الطفل ويرفض الطفل نفسه، وقد يتأذى الطفل بأسماء تحط من قدره ووصفه بأنه وضيع.

- الإرهاب ويتمثل بالتهديد والإيذاء الجسدي للطفل أو التخلي عنه إذا لم يسلك سلوكاً معيناً أو بتعريض الطفل للعنف أو التهديد من قبل أشخاص يحبهم أو تركه بمفرده في غرفة مظلمة.

- العزلة وهي عزل الطفل عن من يحبهم أو أن يترك بمفرده لفترات طويلة وربما يمنع من التفاعلات مع الزملاء أو الكبار داخل وخارج العائلة.

- الاستغلال والفساد ويتضمن تشجيع الطفل على الانحراف مثل تعليمه سلوكاً إجرامياً أو تركه مع خادم أو تشجيعه على الهروب من المدرسة أو الاشتراك في أعمال جنسية.

- إهمال لردود الأفعال العاطفية ويتضمن إهمالاً لمحاولات الطفل التفاعل مع الكبار مثل اللمس والكلام والقبلة فيشعر أنه غير مرغوب فيه عاطفيا (الجلبي، 2003: 3).

**3. الإساءة الجنسية:**

وهي حالة ما يعمد شخص أكبر إلى استخدام الطفل لأجل أغراض جنسية مثل الاغتصاب والتحرش الجسدي والجنسي في الشوارع والمواصلات والأماكن المزدحمة والتحرش من قبل أرباب العمل أو من خلال إجبار الأطفال على ممارسات جنسية متنوعة. (الجلبي، 2002: 4).

**4. الإهمال:**

ويعرف بأنه الفشل في تزويد الطفل بالحاجات الأساسية ، ويتخذ الإهمال أشكالاً مختلفة منها : الإهمال الصحي ويتمثل في عدم تزويد الطفل بالغذاء والملبس المناسب وإهمال العناية الطبية للطفل وعزله في البيت أو عدم السماح له بالخروج أو طرده ، أما الإهمال التعليمي فيتضمن حرمان الطفل من التعليم، أو الفشل في وضعه في مدرسة مناسبة لعمره ، والسماح له بالتهرب من الواجبات المدرسية وعدم تلبية احتياجاته التعليمية.

أما الإهمال النفسي فيوصف بأنه الفشل في تزويد الطفل بالرعاية النفسية وحرمانه من العطف والحنان الأبوي والسماح للطفل بتعاطي المخدرات والكحول ومشاهدة الخلافات بين الزوجي (قناوي، 2005: 79).

- **حجم المشكلة:**

تعد مشكلة سوء معاملة الطفل من المشكلات التي تجاوزت الحدود الوطنية للدول، مع أنا بعض أشكال سوء معاملة الطفل مرتبط ثقافياً واجتماعياً ببعض الممارسات والمعتقدات الخاطئة، والتي يخلط فيها بين أساليب التربية والتأديب، وبين سوء المعاملة أو العقاب البدني الشديد

للطفل، فإنه ولأسباب مختلفة ما هو اجتماعي، ومنها ما هو سياسي لا تظهر سوء معاملة الطفل في الكثير من الإحصاءات الرسمية للدولة (البداينة، 2002: 169).

ومن الجدير بالذكر أن مشكلة سوء معاملة الطفل وكما أثبتت العديد من الدراسات وبعض تقارير المؤسسات الخاصة بالدفاع عن الأطفال تظهر بكثرة في الدول النامية، وذلك بسبب ارتباطها بمشكلات أخرى كالفقر، ووفيات الرضع، والأمية، والجوع والأمراض حيث تدفع هذه الظروف القاسية بالأسرة وبالأطفال إلى سوق الاستغلال عامةً، والجنسي منه خاصةً. فالأحداث المنحرفون، والأطفال الفقراء، وأطفال الشوارع، وأطفال الأسر المتصدعة، والأطفال المعوقون أكثر عرضة للاستغلال بالإغراء أو القوة.

ففي الولايات المتحدة قدرت خدمات حماية الطفل(CPS) في عام 1996م، وجود 3.126.000 طفل ضحايا لسوء المعاملة وقد زادت التعديات على الأطفال منذ العام 1987 بحوالي 45%.

ويعد الإهمال أكثر أنواع سوء المعاملة انتشاراً، ففي عام 1996م تبين أنه في 25 ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية كانت نسبة 62% من حالات سوء المعاملة إهمالاً، و25% إساءة معاملة جسدية، و7% إساءة معاملة جنسية، و3% إساءة معاملة انفعالية، و4% أخرى (البداينة، 2002: 167).

وفي تقرير آخر للمدير الإقليمي للشرق الأوسط بمنظمة الصحة العالمية أشار إلى أن استخدام العنف ضد الأطفال يمثل كارثة ومأساة حقيقية فهو وراء إصابة 80 مليون طفل دون الخامسة عشر من العمر بالإدمان من مجموع أطفال العالم.

وكشفت الدراسة الوطنية لمعدلات حالات سوء المعاملة والإهمال للأطفال التي صدرت عام 1996 أن عدد الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة قد ارتفع عددهم إلى 2.8مليون في الولايات المتحدة الأمريكية. وتشير الإحصاءات في الأردن إلى أن عدد الاعتداءات على الأطفال وصل في عام 1995 إلى 17115 حالة (الجلبي، 2002).

وتشير بعض البحوث إلى أن سوء معاملة الأطفال يحدث في كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وتبين أن 80% إلى 90% من الحالات يكون الشخص المسيء من الذكور وغالباً ما يكون قريباً أو صديقاً للأسرة (منصور، 2001: 13-14).

أما في فلسطين فقد ركزت معظم الدراسات على الاحتلال الإسرائيلي ومدى تأثيره على الطفل الفلسطيني وفرصه في التعليم والرعاية الصحية ورغم الاهتمام العالمي بالجانب النفسي للطفل العربي فلم تجر دراسة شاملة تتناول المسببات والدوافع التي تجعل الأسرة الفلسطينية – تحديداً– تسيء معاملة أطفالها من الناحية النفسية والجسدية، ولكن ما تعانيه الأسرة الفلسطينية من واقع مرير وحياة قاسية تحت وطأة الاحتلال كما أشارت الباحثة سابقاً أن سوء المعاملة والإهمال يحدث نتيجة تفاعل معقد بين الضغوط البيئية، وخصائص الوالدين وخصائص الطفل التي تأثرت كثيراً بممارسات الاحتلال القمعية فالأسرة الفلسطينية أصبحت تعاني من الفقر والحصار والبطالة وكبر حجم الأسرة بالنسبة للمسكن وخصوصاً في المخيمات واعتقال رب الأسرة مما يزيد من معاناتها، أما الأطفال فيعانون من هدم منازلهم وضرب أحد أفراد أسرهم أما أعينهم والقصف الشديد والضرب المبرح من جنود الاحتلال مما يجعلهم يعانون من أزمات نفسية شديدة تشمل نوبات من الغضب أو الخوف أو حدة المزاج أو التبول اللاإرادي مما يترتب عليه سلوكيات تستفز الوالدين فيسيئون معاملتهم.

وقد وجدت الباحثة دراسة واحدة أجريت في المجتمع الفلسطيني (خميس، 2001) لبحث سوء معاملة الطفل وإهماله وكان من نتائج هذه الدراسة أن 16.4% من العينة التي تكونت من 1000 طفل، أعمارهم تتراوح بين 12–16 سنة يعانون اضطرابات نفسية وأن الأطفال الذين يعيشون مع والدتهم نتيجة اعتقال الأب أو استشهاده هم أكثر عرضة لإساءة معاملتهم نفسياً.

كذلك أشارت النتائج أن الأطفال الذين يعيشون في المخيمات الفلسطينية هم أكثر عرضة للإساءة النفسية والجسدية بسبب الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي يقع الآباء تحت وطأتها.

**النتائج المترتبة عن سوء معاملة الطفل وإهماله على شخصيته المستقبلية:**

**1. ضعف الثقة بالنفس:**

إن ثقة الفرد بنفسه وقدراته عامل مهم يؤثر في شخصيته وتحصيله الدراسي وانجازاته وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن هناك ارتباط كبير بين مفهوم الذات وبين التحصيل الدراسي فالطفل الذي لم تنم لديه الثقة في نفسه وقدراته يخاف من المبادرة في القيام بأي عمل (الطراونة، 2000: 414).

**2. الشعور بالإحباط:**

إن الطفل يشعر بالإحباط إذا ما تهدد أمنه وسلامته ويرى ماسلو أن الإحباط الناشئ عن التهديد واستخدام كلمات التحقير أمام زملاء الطفل والاستهزاء بقدراته وعدم إشباع الحاجات الفسيولوجية لديه يؤثر تأثيراً كبيراً على سلوك الطفل (الطراونة، 2000: 414).

**3. العدوان:**

وإن شدة العقاب والإهمال الذي يوقعه الوالدين في الطفل يثير من عدوانية الطفل وشراسته وقد يكون رد فعل الطفل الإمعان في سلوك العدوان على الآخرين.

**4. القلق:**

إن سوء معاملة الطفل وإهماله تؤدي إلى شعور الفرد بالقلق الدائم وعد الاستقرار النفسي والتوتر والأزمات والمتاعب والصدمات النفسية والشعور بالذنب والخوف من العقاب فضلاً عن شعوره بالعجز والنقص والصراع الداخلي.

**5. المشكلات النفسية والسلوكية الطويلة الأمد:**

كشفت نتائج الدراسات التي أجريت على الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال عن صورة إكلينيكية واضحة المعاملة تكمن بؤرتها في صدمة الإساءة التي قد تبدو آثارها فيما يعرف باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة عند الأطفال وهو اضطراب يظهر في متلازمة من الأعراض مثل (الخوف الشديد والهلع والسلوك المضطرب ووجود صور ذهنية أو أفكار أو إدراكات أو ذكريات متكررة وملحة عن الصدمة والأحلام المزعجة أثناء النوم والسلوك الانسحابي والاستثارة الزائدة وصعوبة التركيز وصعوبات النوم).

إن المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن صدمة الإساءة تظل قائمة وذات تأثير نشط على الصحة النفسية للطفل لأنها تبقى كخبرة والصدمة تعيش مع الطفل والطفل يعيش معها (منصور، 2001: 21-24).

يتبين مما سبق عرضه من أساليب للمعاملة الوالدية أن الأسرة هي الدعامة الأولى للسلوك، وهي الإطار الذي يتلقى فيه الإنسان أول دروس الحياة الاجتماعية وهي مصدر الأخلاق والقيم وهي الأداة الضابطة لسلوك الأفراد في الداخل والخارج مع الجماعات الأخرى، ومن هنا تبرز أهمية الأساليب المتبعة في تنشئة الأطفال داخل هذه المؤسسة الإنسانية التي تمثل قاعدة المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تعني بالتنشئة الاجتماعية، فالعلاقة وثيقة بين الأسرة

والمجتمع فهي حساسة لما يصيب المجتمع من تغيرات وتحولات في قيمه ونظمه والمجتمع بدوره يتأثر بما يحدث في الأسرة من تفاعلات وتغيرات تنعكس على أفرادها.

فإذا كانت الأساليب التربوية المتبعة في الأسرة تتسم بالحب والدفء والعاطفة الصادقة نجد أطفالها يتمتعون بالثقة في النفس والطمأنينة والشخصية القوية التي تمكنه من مجابهة الظروف القاسية، والجيدة على حد سواء. أما إذا كانت الأساليب التربوية المتبعة في الأسرة يسودها التسلط والقسوة والإهمال فهي تؤثر سلباً على شخصية الطفل وسلوكه فينتاب الطفل الشعور بالتعاسة والانسحاب وعدم الثقة في الآخرين، العداوة والتحصيل الدراسي المنخفض.

من الجدير بالذكر أن هذه الدراسة تطرقت لسوء معاملة الطفل وإهماله بتوسع وبينت حجم هذه المشكلة في العالم والتي تعتبر ظاهرة قديمة حديثة، فهي ليست مشكلة جديدة ولكنها أصبحت تلقى اهتماماً مجتمعياً متزايداً خاصة في العقود الثلاثة الماضية وذلك بسبب تنامي الاهتمام بحقوق الطفل وإقرار هذه الحقوق في وثائق دولية وتشريعات قانونية. فالطفل المساء معاملته هو نتاج مجموعة من العوامل المعقدة منها مجتمعي ومنها شخصي فهو يخرج من أسرة متوسطة أو منخفضة المستوى التعليمي والمادي، ومن أسرة يكون فيها الوالدين أنفسهما منبوذين أو يعانون من بعض الأمراض النفسية أو العصابية أو أسرة يسود أفرادها التوتر والشجار الدائم فيلجأ الوالدان إلى استخدام العقاب البدني المؤلم ويكون الطفل بذلك ضحية وفي أحيان كثيرة يكون معدل الذكاء للوالدين منخفض، وثقافتهم بتربية الأطفال متدنية جداً مما يؤدي إلى نبذ الطفل وإهماله.

وبالتالي يصبح الطفل غير متزن انفعالياً وبحاجة إلى التأييد العاطفي حتى لا يطور سلوكاً عنيفاً ومنحرفاً ضد نفسه وضد المجتمع.

وترى الباحثة أننا أحوج ما نكون لأن نجنب أبناءنا عواقب المعاملة السيئة وأن نتق الله فيهم ونعاملهم بما جاء في القرآن الكريم والسنة من نصوص واضحة عن كيفية رعاية الأبناء فالإسلام يأمر كل من كان في عنقه مسئولية التوجيه والتربية ولاسيما الآباء والأمهات، يأمرهم أن يتحلوا بالأخلاق العالية والمعاملة الرحيمة، حتى ينشأ الأولاد على الاستقامة، وتقدير الذات واستقلال الشخصية.

فقد قال الله تعالى:﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ٩٠ ﴾ النحل: ٩٠، وقال سبحانه﴿ وَٱلۡكَٰظِمِينَ

﴿ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴿١٣٤﴾ ﴾ آل عمران: ١٣٤،وقال كـذلك:" ﴿...وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسۡنٗا ...﴿٨٣﴾ ﴾ البقرة: ٨٣ .

وقال أيضاً: ﴿...وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ...﴿١٥٩﴾ ﴾ آل عمـران: ١٥٩، وقـال عليه الصلاة والسلام فيما رواه البخاري:"إن الله يحب الرفق في الأمر كله"، وقال صلى الله عليه وسلم فيما رواه أحمد والبيهقي:"إن أراد الله تعالى بأهل بيت خيراً أدخل علـيهم بـالرفق، وإن الرفق لو كان خَلقاً لما رأي الناس خلقاً أحسن منه، وإن العنف لو كان خلقاً لما رأى الناس خلقاً أقبح منه"، وروى أبو الشيخ في الثواب عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال:"رحـم الله والداً أعان ولده على بره" (صحيح بخاري).

وروى أبو داوود والترمذي عنه عليه الصلاة والسلام:"الراحمـون يـرحمهم الـرحمن، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء" (صحيح الترمذي).

وقال عليه الصلاة والسلام:"إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه". رواه مسلم. وعن جرير بن عبد الله رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:"من يحرِّم الرفق يحرم الخير كله".رواه مسلم، وقال أيضاً:"إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وملا يعطي على ما سواه" رواه مـسلم (صـحيح مسلم).

كل ما سبق ذكره من آيات وأحاديث هي من أهم التوجيهات الإسلامية في لين الجانـب، وحسن القول، وفضيلة المعاملة فما على الآباء والأمهات إلا أن يأخذوا بها إذا أرادوا لأولادهـم الحياة الفاضلة والخلق الاجتماعي النبيل.

وتسترشد الباحثة أيضاً بما ذكره علوان (1981) في كتابه تربية الأولاد في الإسلام "من الأمور التي يكاد يجمع علماء التربية عليها، أن الولد إذا عومل من قبل أبويه ومربيه المعاملـة القاسية، وأدب من قبلهم بالضرب الشديد، والتوبيخ القارع، وكان دائماً الهـدف فـي التحقيـر والازدراء، والتشهير والسخرية، فإن ردود الفعل ستظهر في سلوكه وخلقه، وإن ظاهرة الخوف والانكماش ستبدو في تصرفاته وأفعاله، وقد يؤول به الأمر إلى الانتحار حيناً، أو إلـى مقاتلـة أبويه أحياناً، أو إلى ترك البيت نهائياً، تخلصاً مما يعانيه مـن القـسوة الظالمـة، والمعاملـة الأليمة".(علوان، 1981: 126)

للحق إن الإسلام كله مدرسة تربوية أو هو جامعة تبني الفرد والجماعة، وتسهم في تنشئة المواطن الصالح المؤمن بربه ووطنه والقادر على الإسهام الفعال في التنمية والإصلاح وعلماء المسلمون هم سباقون في وضع أسس التربية السليمة أمثال الغزالي والقابس وابن تيمية وغيرهم كثيرون.

## 2. 3. المبحث الثاني: الذكاء

### 2. 3. 1. تطور الذكاء (نظرة تاريخية)

تدل الدراسات النفسية على أن مفهوم الذكاء في نشأته من علم النفس وأبحاثه التجريبية، فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة التي اهتمت بدراسة العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية، فانعكس ذلك الاهتمام بالنشاط العقلي.

فقد قسم أفلاطون النفس الإنسانية إلا ثلاث قوى: العقل والشهوة والغضب، اختصرها أرسطو إلى قوتين فقط: إحداهما عقلية معرفية والثانية خلقية انفعالية (الرحو، 2005: 225).

ومن الأهمية بمكان؛ أن كلمة ذكاء ظهرت على يد الفيلسوف الروماني (شيشرون) وهي كلمة لاتينية (Intelligenttia) وبالانجليزية والفرنسية (Intelligence)، وتعني لغوياً الذهن Intellect والفهم Understanding والحكمة Sagacity، وترجمت للعربية بلفظ الذكاء وتعني الفطنة والتوقد ومن (ذكت النار) أن زاد استعمالها، وهو بذلك يدل على زيادة القوى العقلية للإدراك (عبد الكافي، 1998: 20).

ويؤكد المعنى الفلسفي، شمول الذكاء لجميع النواحي العقلية والإدراكية واتصاله الوثيق بكل أنواعها ومستوياتها، فقد كان القدماء يعتبرون القدرة على التعلم هي معيار للذكاء. وقد ابتعد فرانسيس جالتون عن التفسير الفلسفي للذكاء وحاول أن يتفهم الذكاء من خلال أساسه الوراثي فدرس "شجرة العائلة" واعتقد أن القدرة الحسية يمكن أن تفرق بين الأذكياء وغير الأذكياء من الأشخاص، فصمم مجموعة من الاختبارات التي تقيس القدرة على التمييز الحسي وزمن الرجع واستخدمنها في قياس الذكاء (النيال، 2002: 72).

وقد اعتبر عالم النفس الأمريكي جيمس ماكين كاتيل J.M Cattell أن الفروق الفردية في الدقة الحسية وزمن الرجع وما يشابهها من الخصائص الفردية تعكس الفروق في الأداء الذهني ويعتبر كاتيل أول من قدم مصطلح الاختبار العقلي Mental test في عام 1890 وكانت اختباراته لقياس خصائص مثل قوة العضلات وسرعة الحركة، والحساسية للألم، وتمييز الأوزان، وزمن الرجع (الفقي، 2005: 215).

أما عالم النفس الفرنسي ألفريد بينيه، فقد أكد في أبحاثه على أهمية المفهوم البيولوجي للذكاء وذلك بتقسيمه إلا نوعين الأول يتلخص في نشاط الذكاء الذي يبدو في قدرة الفرد على التكيف، ويتلخص الثاني في مستوى الذكاء الذي يبدو في القوة التكيفية. ويشير بينيه إلى أن النشاط التكيفي صفة من صفات الذكاء الذي يبدو في كثرة معلومات الفرد، وخصوبة حديثه

وألفاظه، وبراءة فروضه واحتمالاته، وقد صمم بينيه أول اختبار لقياس القدرة العقلية وعــرف باسم "مقياس الذكاء المتري" ثم أجريت تعديلات عديدة على الاختبار للزيادة من دقته ومن أهــم هذه التعديلات تلك التي قام بها لويس تيرمان L.Terman في جامعــة ســتانفورد بالولايــات المتحدة وعرف بمقياس "ستانفورد بينيه" (السيد، 1976: 191).

وهكذا يعتبر بينيه أول من وضع الأسس الضرورية لبداية قياس الذكاء بصورة ناجحــة. حيث لم توجد حتى عام 1939 اختبارات تقيس الذكاء تناسب الراشدين، إلى أن ظهــر مقيــاس ديفد وكسلر D. Wechsler لقياس ذكاء الراشدين، والذي استخدم لأغراض إكلينيكية لأنه يظهر مظاهر القوة والضعف في قدرات الشخص.

وهناك اختلاف بين اختبار بينيه واختبار وكسلر يتضح في كون اختبار بينيه لفظي بينما الآخــر يعتمــد علــى كــل مــن اللغــة والأداء العلمــي ( Liebert, 1977: 273). واليوم وبرغم معالجة موضوعات الذكاء في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه علم النفس كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي، ومع التطور معانيه نتيجة لنجاح وسائل القياس وحداثة مفاهيمه، إلا أن آثار الماضي الطويل لم تزل تفيء بظلالها عليه، لاسيما في تحديد بعض المعاني الشائعة عن مفهوم الذكاء.

**2. 3. 2. مفهوم الذكاء وتعريفه:**

يعرف نايت (Knight) الذكاء بأنه القدرة على اكتــشاف الــصفات الملائمــة للأشــياء وعلاقتها بعضها بالعض، أو صفات الأفكار مناسبة، إذا ما طرأ علينا عارض، أو ظهرت أمامنا مشكلة. أو هو القدرة على التفكير في العلاقات أو التفكير الإنشائي الذي يتجه إلى تحقيق هــدف ما (الرحو، 2005: 227).

ويرى كلفن (Colvin) أنه القدرة على تعلم التكيف مع البيئة، وتعريف وود رو ( Wood Raw) للذكاء على أنه القدرة على كسب الخبرات، وتعريف ادوارد (Edward) للذكاء على انه القدرة على تغيير الأداء.

أما تيرمان فيري أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد، ويقول سبيرمان أن الذكاء هو القــدرة علــى تجريــد العلاقــات والمتعلقــات بمعنــى آخــر الاســتقرار والاســتنباط. ويعرفه بينية(Binet) على انه القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهــادف للــسلوك، والنقــد الذاتي.

أما ميومان Meaman فيعرفه على أنه الاستعداد العام للتفكير الاستقلالي الابتكاري الإنتاجي.

ويعرف وكسلر الفرد بأنه الطاقة العامة للفرد على التعرف الهادف، والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة (معوض، 1979: 154).

أما زكي صالح، فقد اعتبر الذكاء مجموعة أساليب الأداء التي تشترك في كل الاختبارات التي تقيس أي مظهر من مظاهر النشاط العقلي والتي تتميز عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى وترتبط بها ارتباطاً ضعيفاً.

واعتبرت حقي الذكاء أنه استجابة عقلية للمثيرات أو المشاكل بأنجح الطرق وأكثرها اقتصاداً (النيال، 2002: 77).

ويتضح مما سبق أن تعريفات الذكاء متداخلة، ولا يوجد منها تعريف جامع مانع، فعلى اختلاف مظاهره وتفاوت مستوياتهن فإنه يحقق أغرضاً ثلاثة هي: التلاؤم والإبداع والفهم.

### 2. 3. 3. النظريات المفسرة للذكاء

ويوجد العديد من النظريات التي تفسر الذكاء ونذكر منها:

#### 1. نظرية العاملين:

تعتبر نظرية عالم النفس سبيرمان Charles Spearman أول نظرية تؤسس على التحليل الإحصائي، وخطوة رائدة في استخدام طريقة التحليل العاملي للكشف على القدرات العقلية المختلفة ويرى سبيرمان أن أي نشاط عقلي يعتمد أولاً وأخيراً على عامل عام يدخل في كل العمليات العقلية، ويرمز لهذا العامل بالحرف (G) وهو يوجد لدى كل فرد بدرجات مختلفة، أما العامل الثاني وهو العامل الخاص ويرمز له بالحرف (S) أو العامل النوعي. وهو لا يتجاوز نطاق الظاهرة التي يقيسها الاختبار، كما أنه يختلف من ظاهرة لأخرى ومن اختبار إلى اختبار، كما أضاف إليها بعد ذلك عاملاً ثالثاً؛ هو العامل الجمعي أو العامل الطائفي، ويعزى إلى هذا العامل الارتباط الموجود بين مجموعة العمليات المتشابهة. وتبعاً لهذه النظرية؛ تكون كل العمليات العقلية مشتركة فيما بينها في العامل العام الذي يدخل فيها بدرجات مختلفة. وكل عملية قد تكون متصلة بمجموعة مشابهة لها، ومشتركة معها في عامل ثان يسمى العامل الجمعي أو العامل الطائفي. كما أن لكل عملية عاملاً خاصاً بها (الرحو، 2005: 238).

### 2. نظرية العوامل المتعددة:

تعود هذه النظرية إلى عالم النفس ثورنديك الذي اعتقد أن الذكاء يتكون من مجموعة من العوامل المتعددة أو القدرات المتعددة. وطبقاً لهذه النظرية فإن القيام بأي عملية عقليـــة يتطلـــب وجود عدد من القدرات العقلية التي تعمل متضامنة وتختلف القدرات العقلية كما تختلف القدرات الطائفية اللازمة للقيام بها.

وقد يوجد ارتباط بين عملية وعملية أخرى، ويرجع ذلك إلى وجود عوامل مشتركة بـــين العمليتين. وطبقاً لهذه النظرية فإنه لا يوجد ما يسمى بالذكاء العام ولكن توجد عمليـــات عقليـــة نوعية.

وهذه النظرية هي نظرية ذرية، أي أنها تقسم القدرة العقلية إلى ذرات أو جزئيات، غيـــر أنها تؤكد وجود أنواع من النشاط العقلي بينها عناصر مشتركة. ولذلك يمكن ضم جميع العمليات العقلية التي تظهر في النشاط اللغوي مثلاً، ومن ثم يمكن تجميعها تحت القدرة اللغوية، ومثلهـــا القدرة الحسابية، والقدرة الكتابية. وطبقاً لهذه النظرية وضع ثورنديك اختباره في الذكاء الـــذي يتكون من أربعة أقسام هي:

أ. إكمال الجمل.
ب. العمليات الحسابية.
ج. اختبار الكلمات.
د. اختبار إتباع التعليمات (العيسوي، 2000: 156).

### 3. نظرية العوامل الطائفية:

بنا ثرستون L.L. Thurston، نظريته من التحليل العاملي لنتائج 57 اختبـــاراً للـــذكاء طبقت على 240 مفحوصاً في 1938 أوضح فيها أن الذكاء يتكون من عوام متعددة ولا يوجـــد ذلك العامل العام الذي يتحدث عنه سبيرمان. وقد وصف ثرستون سبع مجموعات من العوامـــل أطلق عليها: الأعداد، طلاقة الكلمات، المعنى اللفظي، ســـرعة الإدراك، المكـــان، الاســـتدلال، والذاكرة وعرفت هذه بالقدرات العقلية الأولية لثرستون (الفقي، 2005: 215–216).

### 4. النظرية الوصفية البنائية:

جان بياجيه (J.Piaget) استخدم بياجيه في دراسته للذكاء المنهج الإكلينيكي، واعتبـــر أن الذكاء عملية تكيف، وأن العقل يؤدي وظائفه عن طريق التكيف، فينتج عن ذلك زيادة في تعقـــد الأبنية والتراكيب العقلية عند الطفل.

والتكيف من وجهة نظر بياجيه يتضمن عمليتين متلازمتين هما؛ التمثيل والمواءمة، وبذلك يحدث التوازن بين الإنسان والبيئة والنمو العقلي ويشير التمثيل إلى الطريقة التي يـدمج فيهـا الطفل خبراته مع البيئة، بينما المواءمة تعني تعديل لما استوعبه وذلك لكي يـتمكن مـن تقبـل الخبرات الجديدة (النيال، 2002: 83).

**5. نظرية كاتيل:**

اقترح ريموند كاتيل نظرية الذكاء نابعة من نظرية سبيرمان للعامل العام (G) تركز على مركزية هذا العامل وقد قدم كاتيل قائمة أولية من 17 قدرة أولية وقد وصف عـاملين ثـانويين يبدو أنهما يشطران العامل عند سبيرمان إلى شطرين هما القدرة السائلة (الفـضفاضة) Fluid ability والقدرة المبلور Crystallized ability وتمثل القدرة السائلة الطاقة البيولوجية للفـرد بينما القدرة المتبلورة فهي تمثل القدرات التي تظهرها اختبارات الذكاء أو الطاقات التي يمكـن عزوها للتعليم من الثقافة السائدة ويمكن أن ننظر إلى نموذج كاتيل على انـه نمـوذج هرمـي Hierarchical (الفقي، 2005: 216).

**6. نظرية الذكاء المتعدد (جيلفورد) (جاردنز):**

يعد (جيلفورد Guilford) 1988 و(جاردنز Gardner)، من أبرز المدافعين عن مفهوم القدرات المتعددة. ويرى جيلفورد أن هناك ثلاثة أصناف أساسية للذكاء أو مـا يـسمى بأوجـه الذكاء Faces Of Intelligence وتتمثل فـي: العمليـات العقليـة، أو عمليـات التفكيـر، و المحتويات، أو ما نحن بصدد التفكير فيه، والنتاجات وهو نتيجة ما توصل إليه تفكيرنا. وفي هذا النموذج تنقسم العمليات العقلية إلى ستة فروع: المعرفة، التفكير التقاربي، التفكيـر التـشعبي، التقويم، الذاكرة المسجلة والذاكرة الحافظة. أما المحتويات التي يتعامل معها الناس، فهي تنقـسم إلى خمسة محتويات منها: البصري، السمعي، الدلالي، الرمزي، والسلوكي. أما مختلف النتاجات المتولدة عن ذلك، فهي الوحدات، الأصناف، العلاقات، النظم، التحولات، التضمينات. ووفقاً لهذه النظرية، فإن تنفيذ مهمة معرفية يعني أساساً انجاز عملية عقلية على محتوى معين وذلك بهدف تحقيق نتاج ما. ومن الجدير بالذكر أن نموذج جيلفورد للذكاء يوسع نظرتنا لطبيعة الـذكاء، إذ نضيف عدة عوامل مثل الحكم الاجتماعي، والقدرة على الإبداع. أما جاردنر فقد اقترح نظريـة الذكاء المتعدد؛ ويرى فيها أن هناك ما لا يقل عن سبعة أنواع من الذكاء وهي:

1. الذكاء المنطقي الرياضي ويتكون من: حساسية وقدرة فائقة على معالجة الأنماط المنطقيـة والرياضية والقدرة على القيام بسلسلة معقدة من الاستدلال.

2. الذكاء اللغوي ويتكون من: حساسية للأصوات والمقاطع ومعاني الكلمات وحساسية لوظائف اللغة المختلفة.

3. الذكاء الموسيقي ويعني: القدرة على إنتاج وتقدير الإيقاعات والنغمات والاستمتاع بالتعبيرات الموسيقية المتنوعة.

4. الذكاء المكاني ويعني: القدرة الدقيقة على إدراك المحيط البصري أو المكاني، والقدرة على أداء تحويلات لإدراكات الفرد الأولية.

5. الذكاء الجسمي أو الحركي ويعني: القدرة على السيطرة على حركات الجسم والتعامل مع الأشياء بمهارة فائقة.

6. الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على التمييز والاستجابة لأمزجة ودوافع ورغبات الآخرين بشكل مناسب.

7. الذكاء الانفعالي: وهو القدرة على التعرف بسهولة على المشاعر الذاتية والقدرة على التمييز بينها ومعرفة الفرد بجوانب قوته وضعفه ورغباته وذكاءه.

وقد دعم جاردنر مفهوم القدرات المستقلة جزئياً، ولاحظ أن الأشخاص عادة ما يتفوقون في واحدة من هذه الوظائف السبع؛ ولكنهم لا يكتسبون قدرات متميزة في الستة المتبقية (الرحو، 2005: 241-243).

يتضح مما سبق من عرض لنظريات سبيرمان وثرستون وكاتل وجاردنر؛ أنها تميل إلى وصف التباين بين الأشخاص في محتوى الذكاء – أي في مختلف القدرات التي تقع وراء السلوك الذكي. أما علم النفس المعرفي فقد ركز على عمليات التفكير التي يقوم بها الناس لحل المشكلات كما جاء في نظرية (ستيرنبرج) الثلاثية الدعائم التي تعد مثالاً لفهم الذكاء من الناحية المعرفية.

### 2. 3. 4. الذكاء العام:

أدى نجاح وانتشار اختبارات الذكاء إلى الاعتماد عليها في كثير من الميادين العملية مثل: التعليم، الصناعة، القضاء، مما يترتب عليه سوء استخدام نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ بعض القرارات المصيرية بالنسبة لبعض الأفراد مثل الحكم على بعض الأطفال بأنهم متأخرين عقلياً وتحويلهم إلى مدارس تربية فكرية، أو استبعاد بعض المتقدمين من ذوي الاستعداد والكفاءات

المناسبة لمهنة معينة وذلك لقدم حصولهم على الدرجات المطلوبة في الاختبارات مما دفع بعض الباحثين في علم النفس نحو صياغة نظريات جديدة تهدف إلى دراسة مفهوم الذكاء وتحديد المكونات الرئيسية له داخل إطار نظري متكامل، فالنظريات التي سبق التحدث عنها تعتمد فقط على منهج التحليل العاملي الذي ابتكره سبيرمان فهو يصف ويلخص معاملات الارتباط من درجات الأفراد. وقد جاءت نظرية ستيرنبرج (Sternberg) كمثال لمنحنى العملية المعرفية لفهم الذكاء (علوان، 2002: 62).

- **النظرية الثلاثية الدعائم للذكاء** (Sternberg):

يعرف ستيرنبرج الذكاء من خلال ثلاثة محاور رئيسية هي الذكاء وعلاقته بالمكونات العقلية للفرد، الذكاء وعلاقته بالخبرات الخاصة بالفرد، الذكاء وعلاقته بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد (Sternberg, 1985):

**1. الذكاء وعلاقته بالمكونات العقلية للفرد:**

يحاول ستيرنبرج في دراسته لهذا الجانب من الذكاء أن يحدد مجموعة من العمليات العقلية الأولية التي تكمن وراء مفهوم الذكاء:

أ. عمليات ما وراء الأداء أو ما وراء المكونات Meta components.

ب. عمليات الأداء اللفظي Performance components.

ج. عمليات اكتساب المعرفة Knowledge acquisition.

تعتبر عمليات ما وراء الأداء في المستوى الأعلى من مستويات الذكاء عند المشكلة، اختيار الإستراتيجية المناسبة لحل المشكلة، مراقبة الذات أثناء الأداء، كيفية توزيع الوقت المناسب حسب نوع العمل الذي يقوم به الفرد.

النوع الثاني من العمليات العقلية التي يتضمنها مفهوم الذكاء هي عمليات الأداء والتي تلي مستوى عمليات ما وراء الأداء وهذه كثيرة ومتنوعة وتختلف باختلاف القدرة المقاسة. وتتمثل في تنفيذ الاستراتيجيات المنتقاة، كما تمكننا مكونات الأداء من إدراك أو تخزين المعلومات الجديدة.

أما النوع الثالث من العمليات العقلية التي يقترحها ستيرنبرج في نظريته عن الذكاء هي عمليات اكتساب المعرفة ووظيفتها اكتساب معلومات ومعارف جديدة وكيفية توظيفها عند محاولة فهم مفهوم جديد (علوان، 2002: 63-64).

**2. الذكاء والخبرة الشخصية:**

يتعامل هذا الجزء من النظرية مع التجارب الجديدة. فالسلوك الذكي له ميزتان:

أ. الاستبصار Insight بمعنى القدرة على التعامل بفعالية مع الأوضاع الجديدة.

ب. القدرة على المرونة في التفكير وحل المشكلات.

وهكذا فإن للذكاء علاقة بالتفكير الإبداعي في حل المشكلات المستجدة والآلية في التفكير أي تحويل الحلول الجديدة بشكل سريع إلى عمليات روتينية بحيث يمكن استخدامها دون جهد معرفي كبير (الرحو، 2005: 245).

**3. الذكاء وعلاقته بالسياق الاجتماعي والثقافي للفرد:**

ويبرز هذا الجزء من النظرية أهمية المحيط البيئي الذي يمكن للفرد أن ينجح فيه، وكذلك أهمية التكيف مع ذلك المحيط أو إعادة تشكيله إذا لزم الأمر.

وبذلك تكون الثقافة عاملاً رئيسياً في تعريف الاختبار الناجح والتكيف وإعادة التشكيل. فما قد يكون مناسباً في بيئة ثقافية معينة لا يكون كذلك في بيئة أخرى (الرحو، 2005: 245).

لم يكتف ستيرنبرج بتقديم نظريته ذات المحاور الثلاثة في تعريفه للذكاء بل قام بتصميم اختبار جديد يعرف باسم اختبار ستيرنبرج ذو القدرات الثلاث. ويرمز لها (STAT) وهي مجموعة من الاختبارات تمثل إطاراً أوسع وأشمل لقياس الذكاء بدلاً من حصره في مجال واحد وهو التحصيل الدراسي.

- **نظرية لوريا – داس تقييم القدرات المعرفية:**

تمثل هذه النظرية أحد الاتجاهات الحديثة في قياس الذكاء فهي تحاول الربط بين المنحنى البيولوجي والمنحنى المعرفي في تعريف الذكاء. يمثل المنحنى البيولوجي في هذه النظرية نموذج لوريا في التشريح الوظيفي للمخ، والذي قدمه العالم السوفيتي الشهير في أوروبا بعد ملاحظات ودراسات للمرضى امتدت حوالي أربعون عاماً، والتي بعد ملاحظات ودراسات بين اضطرابات بعض الوظائف المعرفية بوجود أعطاب أو إصابات في مناطق معينة من المخ. وقد قسم لوريا الأجزاء التي يتكون منها المخ إلى ثلاثة مناطق رئيسية هي:

1. المنطقة الأولى وتشمل الجزء العلوي من المخ والتكوين الشبكي والجهاز الطرفي وتخص هذه المناطق بعمليات الانتباه واليقظة والاستثارة عند الكائن الحي(علوان، 2002، 64).

2. المنطقة الثانية وتشمل الأجزاء الخاصة بالقشرة المخية والتي تقع في الفص الجبهي للمـخ وتختص بعمليات التخطيط والتي تتضمن القدرة على التحكم والاختيار واتخاذ القرار.

وبناءً على ما سبق قام داس (Dass) بتقديم نموذج معرفي أطلـق عليـه اسـم تكامـل المعلومات، والذي يندرج تحت المنحنى المعرفي في علم النفس الحديث حيث يحـاول داس أن يحدد مجموعة من العمليات العقلية الأولية التي تحدث داخل الذهن قبل صدور الاستجابة كمـا يحاول تحديد علاقة التفاعل الوظيفي من هذه العمليات جميعاً (علوان، 2002: 66).

وتتضمن العلميات المعرفية الداخلية التي يحددها نموذج داس ثلاثة وحدات رئيسية هي:

**1. وحدة الاستثارة والانتباه:**

ويرى داس أنها تتمثل في أحد المكونات الرئيسية للذكاء حيث يتضمن الانتباه عدداً مـن العمليات العقلية مثل كيفية توزيع طاقة الفرد ومجهوده حسب نوع العمل الذي يقوم به.

**2. وحدة تسجيل وتخزين المعلومات:**

وتتم هذه الوحدة بصورة آنية أو متعاقبة، فإذا كانت المعلومات الواردة للفرد بصورة آنية مثل حفظ قائمة من المفردات مكتوبة معاً على ورقة واحدة فإن حفظ هذه القائمة يتم بصورة آنية (كلية)؛ أما إذا قدمت هذه المفردات على كروت منفصلة واحدة تلو الأخرى فـإن حفـظ هـذه المفردات يتم بصورة متعاقبة.

ويرى داس أن الأشخاص الأكثر ذكاءً غالباً ما يستطيعون استخدام كـلا النمطـين مـن التفكير (الآني والمتعاقبة).

**3. وحدة القدرة على التخطيط:**

بعد أن يقوم الفرد بتسجيل وتخزين المعلومات الواردة إليه يقوم بخطة عمل تحدد وتقارن بين المعلومات القادمة وبين نوع الحل المفتوح للمشكلة؛ من ثم فإن كفاءة الفرد في هذه الوظيفة تقلل إلى حد كبير من الأخطاء التي يقع فيها عند حل مشكلة ما حيث يكون هناك مراقبة ذاتيـة على كيفية تنفيذ خطة العمل المقترحة لحل المشكلة التي يواجهها الشخص(علوان، 2002: 69).

وبناءً على تم عرضه في نظرية لوريا – داس في تقييم القدرات المعرفية يـرى داس أن أي نظرية في الذكاء يجب أن تأخذ في اعتبارها ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الكفـاءة – العمليـات العقلية التي يستخدمها الفرد عند أداء عمل معين والتطبيق، ويقصد به تطبيق هذه النظرية فـي الواقع.

ويمكن القول أيضاً أن نظرية ستيرنبرج ونظرية داس في تعريف الذكاء تعكسان اتجاهاً جديداً نحو دراسة هذا المفهوم ضمن إطار نظري متكامل الأبعاد يأخذ في اعتباره تحليل مفهوم الذكاء إلى عناصره ومكوناته الأولية مع ضرورة الربط بين هذه العناصر وبين خبرات الفرد الاجتماعية والثقافة من ناحية وبين خصائصه الفسيولوجية من ناحية أخرى.

وهذا يؤكد أهمية المنحنى المعرفي في تعريف مفهوم الذكاء بدلاً من الاعتماد على المنحنى القياسي الذي ينحصر فقط في اكتشاف أفضل الطرق الرياضية لقياس هذا المفهوم.

**2. 3. 5. الذكاء الاجتماعي:**

يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى إدوارد لي ثورندايك في كتاباته المبكرة عام 1925 عن الذكاء، وخاصة تمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والميكانيكي والمجرد، وقد ذكر ثورندايك أنه يوجد جانب في الشخصية يمكن تسميته "الذكاء الاجتماعي" وهذا الجانب منفصل عن الذكاء العياني Concret Intelligence والذكاء المجرد Abstract Intelligence (أبو حطب، 1986: 410).

وقد بين البهي في 1959 إن مفهوم الذكاء يتلخص في أهمية الذكاء للنشاط الاجتماعي للذكاء يتلخص في أهمية الذكاء للنشاط الاجتماعي الصحيح، وتفاعل الفرد مع الآخرين، ومدى نجاحه في كفاحه الاجتماعي (زهران، 2003: 281).

أما زهران (2003) فيعرفه بأنه "القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية.

ويذكر زهران (2003: 282) أن للذكاء الاجتماعي مظاهر عامة ومظاهر خاصة، والمظاهر العامة أهمها التوافق الاجتماعي ويتضمن السعادة مع الآخرين، والكفاءة الاجتماعية وتتضمن تحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية، والنجاح الاجتماعي ويتضمن النجاح في معاملة الآخرين، والمسايرة وتتضمن الالتزام بالمعايير الاجتماعية، والإيتيكيت ويتضمن إتباع السلوك المرغوب اجتماعياً وأساليب التعامل الاجتماعي، أما المظاهر الخاصة فهي حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والتعرف على الحالة النفسية للآخرين، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه، وسلامة الحكم على السلوك الإنساني، وروح الدعابة والمرح.

وقد عرف سزرلاند (Sutherland) الذكاء الاجتماعي بأنه "تطبيق الذكاء في التعامل مع الآخرين".

وقد عرف والتر (Walter) الذكاء الاجتماعي بأنه القـدرة علـى اسـتخدام المهـارات الاجتماعية في السياق الاجتماعي المناسب".

وحدد ونج وداي وماكسويل مفهوم الذكاء الاجتماعي على أساس انه مكون من جـانبين هما: الجانب المعرفي للذكاء الاجتماعي ويعني قدرة الفرد على حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين، والجانب السلوكي للذكاء الاجتماعي ويعني مدى فاعلية الفرد في التفاعل مـع أشخاص آخرين وأن يكون باستطاعته المحافظة على المحادثة مع شـخص آخـر (راضـي، 2002: 43).

ويؤكد الكثير من الباحثين أمثال (Oliver, 1994, Richard, 1995, Walter, 1992) على أن الذكاء الاجتماعي من العوامل الهامة في الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وأن نقص هذا النوع من الذكاء ينتج عنه مشكلات أكاديميـة وانفعاليـة وسـلوكية وتؤكد كذلك بعض الدراسات أن أساليب المعاملة الوالدية السوية والعلاقات الحميمة التي تـربط الأطفال بذويهم تنمي الذكاء الاجتماعي للطفل وترفع من قدرته على التعامل مع الآخرين.

وأن سوء المعاملة الوالدية كما جاء في دراسة (راضـي، 2002) و(الجلبـي، 2003)و (خميس، 2000) و(البداينة، 2002) تؤثر سلباً على قدرة الطفل على حل المشكلات الاجتماعية، وعلى التحصيل الأكاديمي وعلى التوافق النفسي والاجتماعي.

- **مكونات الذكاء الاجتماعي:**

يتكون الذكاء الاجتماعي من ثلاثة خصائص هي:

1. **الحساسية الانفعالية** Emotional Sensitivity:

وتعني استقبال الطفل وتفسيره الاتصالات غير اللفظية من الآخرين وقراءة المشاعر غير المنطوقة للآخرين والتواصل معها.

2. **الضبط الاجتماعي الانفعالي** Socio-Emotional Control:

ويعني تروي الطفل وتحكمه في انفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين للحفـاظ علـى علاقته الاجتماعية.

### 3. **الحساسية الاجتماعية** Social Sensitivity:

وتعني إشراك الأطفال الآخرين أو الاشتراك معهم في النشاطات الاجتماعية خلال أنماط سلوكية مثل مجاملة الآخرين ومشاركتهم الحديث واللعب (راضي، 2002: 36).

### 4. **الكفاءة الاجتماعية:**

وهي عبارة عن مهارات سلوكية محددة تستخدم في موقف اجتماعي معين وبالتقبل الاجتماعي للطفل والذي يشير إلى وضع الطفل بالنسبة لمجموعة الرفاق.

- **طرق قياس الذكاء الاجتماعي:**

تأتي صعوبة قياس الذكاء الاجتماعي من صعوبة تعريفه وهذا يرجع إلى تعدد الآراء والتعاريف الخاصة بالذكاء الاجتماعي تبعاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين والمختصين في هذا المجال فهناك عدة طرق لقياس الذكاء الاجتماعي منها: الطرق المبنية على الخصائص المكتسبة وتتمثل في اختبار جورج واشنطن (1928) واختبار أوسليفان (1968) واختبار ستيرن وآخرون (1993) كذلك الطرق المبنية على التقييم الذاتي والمتمثلة في اختبار ماتسون (1983) واختبار إيليوت (1990) والطرق المبنية على تقييم الآخرين مثل اختبار جوبريجان (2003) والطرق المبنية على تقييم السلوك مثل اختبار بوس (1983) (Vasilova & Others, 2004).

أما ما تُرجم إلى العربية فهو اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي والذي وضعه موس Moss وهنت Hunt وأمواك Amwake لقياس الذكاء الاجتماعي ويتكون هذا الاختبار في صورته الأصلية من خمسة أجزاء هي:

1. التصرف في المواقف الاجتماعية.
2. التعرف على الحالة النفسية للمتكلم.
3. تذكر الوجوه والأسماء.
4. الحكم على السلوك الإنساني.
5. روح الدعابة.

ثم أعدت منه صيغة قصيرة مختصرة تحتوي على جزأين فقط هما:

1. التصرف في المواقف الاجتماعية.
2. الحكم على السلوك الإنساني. (زهران، 2003: 284)

وقد اقتبس هذه الصيغة المختصرة من مقياس الذكاء الاجتماعي وأعدها للاستخدام في البيئة المصرية محمد عماد الدين إسماعيل وسيد عبد الحميد موسى أم في البيئة الفلسطينية فلم يتطرق أحد على حد علم الباحثة لقياس الذكاء الاجتماعي وتحديداً في مرحلة الطفولة المتأخرة.

قامت الباحثة بإعداد اختبار للذكاء الاجتماعي، مكوناته، كيفية قياسه، وبعد مراجعة بعض المقاييس التي صممت لقياس الذكاء الاجتماعي مثل (مقياس الذكاء الاجتماعي لأحمد عبد المنعم الغول)، ومقياس (تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال)، من إعداد أماني عبد المقصود، واختبار (الكفاءة الاجتماعية) من إعداد مجدي عبد الكريم حبيب، وقد كان الاختبار في صورته النهائية عبارة عن 16 مفردة لمعرفة كيفية تصرف الطفل في المواقف الاجتماعية وكيفية حكمه على بعض السلوكيات الإنسانية.

- **التعريف الإجرائي للذكاء الاجتماعي:**

ويعني مهارة الطفل في استقبال وتفسير الاتصالات غير اللفظية من الآخرين وإظهار مودته ولباقته في التعامل معهم، وبذل الجهد لمساعدتهم ورعايته لهم.

ويتكون الذكاء الاجتماعي من أربعة عوامل هي الحساسية الانفعالية والضبط الاجتماعي الانفعالي والحساسية الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية للطفل.

وترى الباحثة أن الذكاء الاجتماعي يرتبط بالذكاء العام، وينمو ضمن مظاهر النمو الاجتماعي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية لذلك يجب على الأسرة والمؤسسات الأخرى القائمة على رعاية الطفل أن تهتم بهذا النوع من الذكاء وتنميته لدى الأطفال عن طريق تعليمهم التصرف الاجتماعي الذكي في المواقف الاجتماعية الصعبة، وتدريبهم على كيفية تكوين صداقات والتعاون والتفاعل مع الآخرين وتعليمهم مهارات التحدث كالترحيب والمجاملة والإطراء ويرى صالح أن مرحلة الطفولة المتأخرة تعتبر بمثابة نمو التفكير الاجتماعي، ونمو اللغة الاجتماعية، حيث يصبح الطفل أكثر قدرة على اخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار ويبدي استعداداً كبيراً لقبول الآراء الاجتماعية.

ولتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال أهمية كبرى في علاج الأطفال ذوي الشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية والاكتئاب الناتج في الغالب عن سوء المعاملة الوالدية والإهمال.

ولديننا الإسلامي الحنيف أيضاً فضل في رعاية الذكاء الاجتماعي بحثه للمسلمين على المساواة والأمانة والصدق والتعاون والتسامح والصداقة والإخلاص والاحترام وضبط النفس

والعدل والتواضع والديمقراطية في المعاملة والكلام الحسن واحترام الغير وحسن الظن والفراسة الاجتماعية.

### 2. 3. 6. الذكاء الانفعالي (الوجداني):

يذكر التراث السيكولوجي أن مفهوم الذكاء الانفعـالي Emotional Tntelligence قـد ظهر قديماً في كتابات بعض علماء النفس كان أولهم "ثورندايك" في عام 1920 كمرادف للذكاء الاجتماعي الذي عرفه على أنه "القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمـه فـي العلاقـات الإنسانية" وكذلك أشار إليه "وكسلر" Wechsler في أعوام 1940، 1943، 1958، على انـه يمثل القدرة العامة للفرد على السلوك الهادف الفعال والتفكير المنطقي. كما أشار إليه جيلفـورد حينما ضمنياً في نموذجه "بنية العقل" تحت مسمى القدرة على معالجة المعلومات انفعالياً (أبـو حطب، 1991: 19).

ولقد أهملت جهود الرواد الأوائل من أمثال وكسلر ثورندايك حتى سنة 1983 عندما بدأ جاردنر في الكتابة عن نظريته في الذكاء المتعدد، حيث افترض نوعين من الذكاء هما الذكاء بين الأفراد ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين والذكاء داخل الفرد ويعني قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية، لذلك يعتبر الذكاء الانفعالي اسم آخر للذكاء الشخصي كما لاحظه جاردنر (راضي، 2001: 174).

كما ناقش "جرينسبان " Greenspan في عام 1989 الذكاء الانفعالي في مـضمون بعض النظريات السيكولوجية. أما (سالوفي وماير) Salovey & Mayer فيعـود لهمـا الفضل الأكبر في إعادة إحياء مصطلح الذكاء الانفعالي في سنة 1990، 1993، 1995، 1997، بصورة أكثر وضوحاً وتحديداً حتى ظهر كتاب جولمـان Goleman بعنـوان "الذكاء الانفعالي" والذي يعد مرجعاً رئيسياً في الموضوع ثم تلاه كتاب "ربنس وسـكوت" Robbins & Scott بنفس العنوان في عام 1998 (زيدان، 2003: 11-62).

ويذكر جولمان أن الذكاء العام Cognitive Intelligence يسهم بنسبة 20% فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الانفعـالي بنـسبة 80% وتؤكد ذلك نتائج دراسات قام بهـا كـل مـن "سـالوفي ومـاير ( Salovey & Mayer,1990)"، جاردنر (Gardner, 1993)، ستيرنبرج (Sternberg, 1996) حيث

اتضح أن الذكاء العام يسهم بنسب تتراوح بين 4%، 10%، 25%، من تباين أداء الفرد، بينما تعزي النسب المتبقية إلى عوامل انفعالية (Hunter & Hunter, 1994: 72-79).

إن النظرة الحديثة لأهمية الجانب الانفعالي ودوره في العمليــات العقليــة للفــرد، وتأثيرها على صحته النفسية والبدنية، إلى جانب دراسات الباحثين أمثال ثورندايك (الذكاء الاجتماعي)، وستيرنبرج (الذكاء العملي)، وجاردنر (في الذكاء الشخصي)، كلها مهــدت الطريق لظهور الذكاء الانفعالي أو الوجداني، كما عبر عنه كــل مــن ســالوفي ومــاير (Salovey & Mayer, 1997 ) فقد اعتبره الباحثان في مفهومه أوســع مــن الــذكاء الاجتماعي، فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي، كمــا يرى (سالوفي وماير) أن الوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة، يتفاوت الأفراد فيما بيــنهم في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها، والاستفادة منها، والاستجابة لها، من أجل أن يتوافقوا مع الموقف بشكل أكثر ذكاءً.

إن مفهوم الذكاء الانفعالي كما عبر عنه "سالوفي وماير" يجمع بين فكرة أن الوجدان يجع تفكيرنا أكثر ذكاءً، وفكره التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية، ويركــز علــى القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات، والتفكير فيها (الخضر، 2002: 13–14).

- **تعريفات الذكاء الانفعالي:**

يعرف (سالوفي وماير) الذكاء الانفعالي بأنه نوع من الذكاء الاجتماعي الــذي يتــضمن القدرة على توجيه مشاعر الفرد والآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات لتوجيــه تفكيــر وسلوكيات الفرد.

أما جولمان (Goleman, 1995) فيعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهــارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية في مواقف الحياة المختلفة.

ويرى جورج (George, 2000) أن الذكاء الانفعالي "هو القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين".

ويعرفه (عثمان، 2000) بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمــشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيــق لانفعــالات الآخــرين

ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.

أما (ريد وكلارك، 2000) فيعرفان الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات بفطنة واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين (زيدان، 2003: 22-23).

- **مكونات الذكاء الانفعالي:**

1. **ضبط الانفعالات** Controlling Emotions:

وهي قدرة الفرد على التحكم في ردود أفعاله الانفعالية وضبط دوافعه، التعامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة، فهم ما وراء الشعور، كسب الوقت لضبط الانفعالات السلبية وتحويلها إلا انفعالات ايجابية، وإيجاد طرق للتعامل مع الغضب، الخوف، الحزن، القلق، والتغلب على ضغوطات الحياة.

2. **التعاطف** Empathy:

الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وعلى إدارة نزاعات وانفعالات الآخرين.

3. **إدارة العلاقات** Handling Relationships:

وتعني القدرة على تناول المشاعر في إطارها المناسب، وإيجاد طرق لمعالجة المشاعر السلبية مثل الخوف والقلق والغضب والتفكير في الوقائع قبل توجيه السلوك.

4. **الدافعية الذاتية** Self Motivation:

وتعني القدرة على توجيه الانفعالات لخدمة الهدف المحدد. وضبط الانفعالات وتأجيل الإشباع وتجنب اللوم الناتج عن السلوك الاندفاعي وتوجيه الانفعالات لخدمة الأهداف السوية

5. **الوعي بالذات** Self Awarness:

ويتضمن معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لديه ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته (الديدي، 2005: 6).

- **قياس الذكاء الانفعالي:**

لا يزال مقياس الذكاء الانفعالي في بداية عهده ويرجع ذلك إلى حداثة الموضوع نسبياً رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة والممارسين والباحثين المتخصصين وهناك مدخلان لقياس الذكاء الانفعالي الأول كقدرة عقلية والثاني كسمة شخصية وكان "ماير وسالوفي

وكاروسو" أول من بدأ بقياسه، فقد اتخذوا مهاماً ومواقف محددة يتم فيها مطالبة الأفراد بـــالحكم على المحتوى الانفعالي الذي يعبر عنه عمل فني أو موسيقي ضمن أشـــياء أخـــرى والـــذكاء الانفعالي كسمة شخصية يقاس بواسطة مفردات اختبار للشخصية على الـــنمط الـــذي وضـــعه "بارون"Baron والذي يعد أقدم أداة لقياس الذكاء الانفعالي أما في البيئة العربية فقد قام بعـــض المتخصصين والباحثين بإعداد مقاييس للذكاء الانفعالي مثل (عثمان، عبد السميع، 1998) كذلك اختبار الذكاء الانفعالي (الديدي 2005)، ومقياس الذكاء الوجـــداني (موســـى، 2005) وبعـــد الاطلاع على هذه المقاييس والإطار النظري قامت الباحثة بإعداد مقياس للذكاء الانفعالي يناسب البيئة الفلسطينية ويناسب مرحلة الطفولة المتأخرة.

- **التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي:**

هو قدرة الطفل على إدراك مشاعره وانفعالاته الذاتية ومـــشاعر وانفعـــالات الآخـــرين والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله ويتضمن الذكاء الانفعالي في هـــذا البحث ثلاثة عوامل هي:

1. **الوعي الذاتي:** ويعني ملاحظة الطفل لذاته والتعرف على مشاعره كما تحدث.
2. **إدارة العلاقات:** وتعني التأثير الإيجابي والفعال للطفل في علاقته بالآخرين.
3. **ضبط الانفعالات:** وتعني قدرة الطفل على التحكم في انفعالاته وضبط دوافعه من خـــلال أنماط سلوكية مقبولة اجتماعياً، والتعبير عن المشاعر السلبية بطريقة ايجابيـــة لا ينـــتج عنها ضرر للآخرين.

وتعقيباً على ما سبق ترى الباحثة أن الذكاء الانفعالي هو قـــدرة الطفـــل علـــى الانتبـــاه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها وفهمهـــا وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها، واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها كزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي. وقد أوضحت بعض الدراسات مثـــل (راضي، 2001) أن المهارات الانفعالية تساعد على تحسين الوظيفة العقلية للفرد بينما تـــؤدي الضغوط الانفعالية إلى العجز في قدرات الفرد الذهنية وتعوقه عن التعلم، فالأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي لديهم فكر واضح يجعلهم أكثر قدرة على تحفيز أنفسهم والاستمرار في مواجهة الإحباطات. أم الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال فهم يعانون من انعـــدام الثقـــة بالنفس والتوتر النفسي وتقدير الذات المنخفض وهي أدلة واضحة على عدم النضج الانفعالي.

وقد أثبتت كثير من الدراسات أن سوء المعاملة والإهمال يرتبط ببعض المظاهر المعوقة لنمو الذكاء الانفعالي للأطفال مثل سالزنجر (Salzinger, 1993)، و(راضي، 2002)، ستايرون وجانوف (Styron & Janooff, 1997)، و(البداينة، 2002)، و(الجلبي، 2003).

وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن الأطفال المعرضون لسوء المعاملة والإهمال يخبرون صعوبات في العلاقات الاجتماعية ولديهم قدرة ضئيلة على التعاطف مع الآخرين، بينما يتصف الأطفال المهملون بقدرة محدودة على الثقة بالآخرين ولا شك أن "التعاطف، وإدارة العلاقات الاجتماعية" هي من مكونات الذكاء الانفعالي. وترى الباحثة أن على الآباء أن يعرفوا مدى أهمية الذكاء الانفعالي بالنسبة للأطفال وكيف يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وعلى قدرتهم على التعاطف مع الآخرين.

## 2. 3. 7. العوامل المؤثرة في الذكاء

**الوراثة والبيئة:**

يتأثر الذكاء في نشأته وتطوره بالتفاعل بين المحددات الوراثية والمتغيرات البيئية. فالوراثة تعني الصفات التي تنتقل عبر الأجيال إلى الجيل الحالي عن طريق المورثات Genes أثناء تكوين البويضة المخصبة أما البيئة فتعني مجموع المثيرات التي يتعرض لها الفرد طول حياته.(السيد، 1976: 47)

وفي الحقيقة أنه يكاد يكون مستحيلاً الفصل بين الذكاء الكامن في الجينات والذكاء المتولد من الخبرات، ويعتقد علماء النفس أن التباينات في الذكاء ناجمة عن مساهمة كل من الوراثة والبيئة.

وقد أشارت الدراسات إلى حقيقة هامة، وهي أن المورثات أو الجينات إنما تفرض الحدود التي لا يمكن أن يتخطاها الفرد في نموه العقلي، دون أن تضمن للفرد بلوغها والوصول إليها.(الرحو، 2005: 246)

وترى الرحو أن الذكاء طاقة فطرية تولد مع المرء، ولكن هذه الطاقة لن تصل إلى تحقيق كل إمكانياتها إلى بالتربية والتدريب.

وعلى الطرف المقابل، فإن التربية ليس باستطاعتها أن تجعل الغبي ذكياً، لكنها تستطيع أن تصل بالذكي إلى أقصى إمكانيات يستطيع الوصول إليها وفقاً لطاقة الذكاء الفطرية الموجود لديه.(الرحو، 2005: 247)

1. وقد كان جالتون Galton أول من درس الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة على أسس عملية في أواخر القرن الماضي وأمكنه أن يصفها في الاحتمالات الأربعة التالية:

2. التشابه العقلي القائم بين الأفراد بدء حياتهم واستمرار هذا التشابه في المراحل التالية حتى الرشد يؤكد أثر الوراثة أكثر مما يؤكد أثر البيئة في تحديد تلك الصفات العقلية.

3. التشابه العقلي القائم بين الأفراد بدء حياتهم واختفاء هذا التشابه في المراحل التالية حتى الرشد يؤكد أثر البيئة أكثر مما يؤكد ظهور أثر الوراثة في تحديد تلك الصفات العقلية.

4. وتعتمد دراسة هذين الاحتمالين على التوائم المتناظرة حيث تتشابه تلك التوائم في البداية وقد تتشابه في المراحل التالية.

5. الاختلاف العقلي القائم بين الأفراد في بدء حياتهم ثم اقتراب تلك الصفات العقلية بعد ذلك في المراحل التالية حتى الرشد بالرغم من تباينها واختلافها يؤكد أثر البيئة أكثر مما يؤكد أثر الوراثة.

6. الاختلاف القائم بين الأفراد في بدء حياتهم واستمرار الاختلاف بنفس الدرجة في المراحل التالية حتى الرشد يؤكد أثر الوراثة أكثر مما يؤكد أثر البيئة.

وقد لجأ الباحثون للتدليل على أثر البيئة إلى دراسة أفراد من وراثة واحدة نشئوا في بيئات مختلفة ولتقدير أثر الوراثة درسوا أفراد من وراثات مختلفة نشئوا في بيئات واحدة متشابهة على قدر المستطاع.(السيد، 1976: 46)

ويرى معوض أنه من الصعوبة بمكان فصل أثر كل من البيئة والوراثة على الذكاء وذلك للأسباب التالية:

1. يظهر أثر كل من البيئة والوراثة منذ اللحظة الأولى لتكوين الجنين، فلا يمكن أن يظهر أثر الوراثة إلى في البيئة، فلا وجود لأثر عامل من العاملين دون الآخر منذ بداية الحياة.

2. من الصعب الفصل بين أثر كل من البيئة والوراثة لأن عوامل المحاكاة والتقليد وأساليب التعامل متعلقة بالبيئة، فقد تطغى أحداهما على الأخرى أو تختلط بها، فيصعب فصل كل منهما عن الأخرى.

3. لا يمكن توحيد عوامل البيئة بالنسبة لأي طفلين لأي حال من الأحوال لاختلاف معاملة الطفل واختلاف استجاباته.

4. شخصية الفرد وحدة وكلّ معقد متكافل تتكون نتيجة عوامل عديدة متشعبة، فليس من السهولة فصل كل عامل عن معاملي الوراثة والبيئة وأثره ودوره في تكوينها.(معوض، 1979: 42)

هذا وقد وجد بعض الباحثين أن لعدد أطفال الأسرة علاقة بمستوى الذكاء لديهم. فأطفال العائلات الكبيرة أقل في مستوياتهم العقلية من أطفال العائلات الصغيرة. لكن النتائج النهائية لهذه الدراسات تدل أيضاً على أن آباء العائلات الكبيرة أقل في مستوياتهم العقلية من آباء العائلات الصغيرة، أي أن هناك علاقة أثرها المباشر في تفوق أطفال العائلات الصغيرة على أطفال العائلات الكبيرة وخاصة في مستوياتهم العقلية.(السيد، 1976: 39)

ويؤكد الباحثون أيضاً أن هناك ارتباط وثيق بين كل من حجم الأسرة ونسبة الذكاء والمكانة الاجتماعية الاقتصادية. فأبناء الطبقة المحفوظة اقتصادياً يميلون إلى أن يكونوا أعلى في نسبة الذكاء. وأن ينشئوا أسراً أصغر حجماً.(جابر، 1980: 14)

كذلك يرى "ويتبرج Watteberg" أن الأبناء الذين يعمل آباؤهم في عمل يدوي يكونون غير موفقين في دراستهم بالمدرسة. والأبحاث الكثيرة في ميدان الذكاء قد أوضحت أن الأطفال الذين يعمل آباؤهم في أعمال قيادية، ومهن ذات مستوى الذين يشغل آباؤهم وظائف من مستوى منخفض.(معوض، 1979، ص24)

وفي دراسة قام بها "شابانيز" عام 1945 اتضح أن متوسط نسبة ذكاء الأطفال الريفيين أقل من متوسط نسبة ذكاء الأطفال الحضريين وأن هذا الفرق يتضاءل بتقدم العمر. وقد اتضح أن الأداء الرديء للأطفال الريفيين يظهر على وجه الخصوص في الفقرات التي تتطلب سرعة وفي الفقرات اللغوية. يضاف إلى ذلك أن أبناء الريف الأعلى ذكاء والأشد من طموحاً ينزحون إلى المدن، تاركين وراءهم ذوي المستويات الأدنى من الذكاء مما يدل على أن منطقة السكن لها أثر في ارتفاع نسبة ذكاء الفرد.(جابر، 1980: 15)

أما العمر الزمني وكيف يؤثر في النواحي العقلية المعرفية للأفراد فقد أدرك ألفرد بينيه أهميته في قياس الذكاء وبنى اختباره المعروف على أساس المسلّم القائل بنمو الذكاء بتقدم العمر الزمني، واختيار الفقرات التي تحقق تمايزاً واختلافاً في الاستجابة مع تقدم العمر الزمني.(جابر، 1980: 16)

وبتأثر النمو العقلي بالمستويات العقلية المختلفة، فهو يقف مبكراً عند ضـعاف العقـول، ويعتدل عند العاديين، ويتأخر عند الممتازين. أي أن الغايات التي تصل إليها هذه الأنواع الثلاثة تختلف تبعاً لاختلاف مستوياتهم العقلية في الذكاء والقدرات العقلية الأخرى.(السيد، 1976: 40)

ويرى معوض أن مقاييس الذكاء المختلفة في البحوث المتعددة لم تكشف عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الذكاء، ففي بحث أجراه بيرت "Burt" على عدد 3000 طفل في لندن وجد أن الإناث يتفوقن على الذكور في الأعمال المبكرة حتى سن المراهقة، ويصبح التفوق في الذكاء لصالح الذكور، والنتيجة النهائية يصبح الذكاء لدى الجنسين في مستوى واحـد، ولـيس هناك دليل على أن جنس يتفوق على الآخر في الذكاء.(معوض، 1979: 26)

ولمعرفة أهمية مستوى العمليات العقلية على زيادة نسبة الذكاء فقد دلت الأبحاث التي قام بها بينيه Binet وهنري Henri على انه كلما مالت العمليات العقلية نحو التعقيد، زادت تبعـاً لذلك الفروق العقلية القائمة بين مستويات الأفراد المختلفين. أي أن مدى تباين سـلوك الأفـراد بالنسبة للعمليات العقلية الدنيا أقل منه بالنسبة لتباينهم في العمليات العليا. وبذلك تصبح الفـروق القائمة بين تفكير الناس أكثر من الفروق القائمة بين تمييزهم الحسي.(السيد، 1976: 41)

### 2. 3. 8. طرق قياس الذكاء:

يقاس الذكاء باختبارات متنوعة، أعدت لتناسب مختلف الأغراض وتتلاءم مـع الأفـراد الذين تطبق عليهم. وقد كان أول اختبار يعد لهذا الغرض اختبار ستانفورد بينيه عام 1905 ثـم أجريت عليه تعديلات متعددة في 1908، 1911، 1916 وكان آخر تعـديل لـه عـام 1960، والاختبار من النوع الفردي المتنوع ويستخدم في قياس الذكاء ابتداءً من سن سنتين حتى مستوى الراشد المتفوق.

أما اختبارات الذكاء الجمعية فهي تلك التي يمكن تطبيقها على مجموعـة مـن الأفـراد بواسطة فاحص واحد في وقت واحد. وقد تكون الاختبارات لفظية أو غير لفظية.

ومن الاختبارات اللفظية اختبار الذكاء الابتدائي إعداد إسماعيل القباني، ويصلح لقيـاس ذكاء تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية. واختبار الذكاء الثانوي، ويقـيس ذكـاء المرحلـة الثانوية والراشدين إعداد إسماعيل قباني، واختبار الذكاء الإعدادي من إعداد السيد محمد خيري، ثم اختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيري، واختبار القدرات العقلية الأولية إعداد أحمـد زكي صالح.

أما الاختبارات غير اللفظية التي تصلح لغير المتعلمين فمن أكثرها استخداماً اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح واختبار غير اللفظي إعداد عطية واختبار الذكاء لكاتــل، وأخيــراً اختبار رسم الرجل لجودانف. (الشيخ، 1982: 204-223)

## 2. 3. 9. أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء:

تعتبر الأسرة العامل الأول في التنشئة وتنمية الذكاء لدى الأطفال، وذلــك لان أعــضاء الأسرة تكون صلتهم دائمة بالطفل وتأثيرهم عليه كبيراً، كما أن التفاعل بين الأسرة والطفل أشد كثافة وأطول زمناً، كما أن فترة ما قبل المدرسة من أشد الفترات من حيث تــشكيل شخــصية الطفل وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي، ويجمع علماء النفس علــى أن الخبــرات الاجتماعيــة السليمة، وأساليب المعاملة الوالدية السوية تقوم بدور هام في بناء وتكوين شخصية الفرد وتنمية قدراته العقلية.(عبد الكافي، 1995: 58)

ومن الجدير بالذكر أن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة يبطئ نموه العقلي بالمقارنة مع مرحلتي المهد والطفولة المبكرة، ولكن أفق تفكيره يزداد اتساعاً وتزداد قدرتــه علــى الانتبــاه وينتظم نشاطه الذهني ويصبح قادراً على التغلب علــى المــؤثرات الخارجيــة التــي تــشتت الانتباه.(النيال، 2002: 92)

وهنا تظهر أهمية نوع العلاقة بين الطفل والوالدين ودورها الفعال في تنمية ذكائه، ومــن الدراسات التي أثبتت أثر أساليب المعاملة الوالدية على ذكاء الأطفال دراسة كالهورن، وبالدوين Kalhorn and Baldwin، 1945 حيث توصلت إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بنسبة ذكــاء مرتفعة ينشأون في بيوت تسودها الديمقراطية. أما الأطفال ذوو الذكاء المنخفض فينحدرون من أسر تسودها معاملة ذات طابع متذبذب، ومسيطر ومستبد. (النيال، 2002: 94)

وأثبت الطحان (1977) في دراسته عن التفوق العقلي وتأثره بأساليب المعاملة الوالدية أن الأفراد الذين يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة على اختبار كاتل للذكاء كانت لديهم علاقــات وديــة بوالديهم تتسم بالديمقراطية واحترام رغبات الطفل أما الأفراد الذين يعانون من تسلط الوالــدين وإهمالهم فقد حصلوا على درجات منخفضة على اختبار كاتل للذكاء.

وتشير دراسة شوكت (1978) أن الطلاب ذوي الذكاء المرتفع والقدرة المرتفعــة علــى التفكير الابتكاري، يختلفون عن أفراد مجموعة الطلاب العاديين متوســطي الــذكاء والتفكيــر الابتكاري حيث أنهم يحظون بعناية مباشرة من قبل الوالدين كما أشارت بعض الدراسات إلى أن العلاقة السلبية بين الآباء والأبناء لها تأثير سلبي على الأطفال وتؤدي إلى ضعف قدرة الطفــل

على مواجهة المهام العقلية بشكل ايجابي. ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة سالزنجر وآخـرون (1993) والتي أشارت أن سوء معاملة الطفل وإهماله تؤدي إلى عزلة اجتماعية واضطراب انفعالي وتقدير متدني للذات مما يترتب عليه ضعف في القدرات العقلية وضعف في التحصيل الدراسي أيضاً كما أشارت دراسة بيرز ويدوم (1994) أن هناك انخفاض في معامل الذكاء والقدرة على القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة والإهمال. ودراسة باستا وبيترسون (1995) والتي أشارت إلى وجود فروق في ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة الوالدية وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لسوء المعاملة الوالدية في كل من معامل الذكاء وسمات الشخصية ودراسة دروكر (1996) والتي كان من نتائجها أن الأطفال الذين تعرضوا للإهمال قد حصلوا على درجات منخفضة على اختبار وكسلر للذكاء واختبارات النمو الانفعالي والاجتماعي مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا لأنماط أخرى. ودراسة جروتيفانت وكوبر(1995) والتي أثبتت نتائجها أن نمط المعاملة الوالدية يدعم وينمي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي عند المراهقين كذلك أشارت دراسة لوبز وهوفر (1998) ودراسة ياسين، الموسوي، الزامل(2000)، ودراسة سواقد والطراونة (2000)، وخميس (2001)، وراضي (2003)، والزهراني (2005)، أن سوء المعاملة الوالدية والتسلط والإهمال يؤدي إلى انخفاض في مستوى الذكاء العام والاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال.

وترى الباحثة ومن خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء أن هناك علاقة واضحة بين أنماط التنشئة الأسرية والقدرات الذهنية والكفاءة الاجتماعية للأطفال فإذا نشأ الطفل في جو مشبع بالحب والثقة فإنه يتحول عند نموه إلى شخص يستطيع أن يحب لأنه أحب وتعلم كيف يحب، وسيكون شخصاً قوياً متزناً يستطيع مواجهة إحباطات الحياة لأنه عاش في جو من الثقة مع الوالدين ومن الجدير بالذكر أن علاقة الوالدين الطيبة بالطفل تتطلب إشراكه معهما في أوجه متعددة من النشاط وتنمية الاهتمامات المشتركة وتشجيع الطفل على العمل والاعتماد على النفس كما يجب على الآباء مشاركة أطفالهم خبراتهم ومحاولة كسب ثقتهم وإبداء الاستعداد للتعاون معهم وتشجيعهم على تعلم مهارات مبكرة، ومنحهم الشعور بالأمان وأنهم مرغوب فيهم ويستطيعون الإنجاز كذلك يجب منح الأطفال قدر وافي من الحرية في الحركة والحرية في التعبير والحرية من العقاب بدون سبب والحرية من الخوف والحرية الاجتماعية الموجهة مما يجعله قادراً على الإبداع والابتكار والعكس إذا اتبع الوالدين مع الطفل أسلوب التدليل والمبالغة في الحماية أو التقييد والقسوة فهذا يحول بين الطفل وبين مرونة الابتكار وقد يحجب خصوبة الإبداع ويؤدي بالطفل إلى الخمول والجمود ونحن لا نريد لأطفالنا أن ينتهوا إلى هذا المآل. بل من حقهم علينا توفير الرعاية لهم

وذلك استرشاداً بقول رسولنا الكريم -صلى الله عليه وسلم-: "كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته، فالإمام راعٍ ومسئول عن رعيته، والرجل راعٍ في أهله ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها، والخادم راعٍ في مال سيده ومسئول عن رعيته وكلكم راعٍ ومسئول عن رعيته" رواه مسلم (صحيح مسلم).

## 2. 4. المحور الثالث: التحصيل الدراسي

### 2. 4. 1. مفهوم التحصيل الدراسي:

يلعب التحصيل الدراسي دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها ولكن ليس هو المتغير الوحيد في عملية التعلم إذ أن الهدف من هذه العملية يتأثر بعوامل وقوى مختلفة بعضها يتعلق بالتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية وبعضها متعلق بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها وما يحيط بالفرد من إمكانيات.

ويرى أبو حطب (1980: 397) أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطاً وثيقاً إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهوا أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية.

وتعتقد الغريب (1985: 88) أن التحصيل يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة، من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية أي بالنسبة للتلاميذ في فرقته الدراسية أو في مثل سنه ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك ولكن تمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية.

### 2. 4. 2. التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء:

مما لا شك فيه أن هناك علاقة معتدلة قائمة بين نسبة الذكاء المرتفع والتفوق الدراسي، وذلك إذا قيس التفوق الدراسي عن طريق الدرجات التي يحصل عليها الفرد في المواد الدراسية، أو من حيث حرصه على الانتظام في الدراسة. فيميل التلاميذ أصحاب نسب الذكاء المرتفع إلى الحصول على درجات مرتفعة في المواد المدرسية، إلى جانب رغبتهم في البقاء لفترات طويلة في المدرسة، في حين أن ذوي نسب الذكاء المنخفض يتعثرون في دراستهم المدرسية (النيال،2002: 150). وقد حاولت بعض الدراسات تقدير متوسط نسب ذكاء الأفراد الذين ينجحون في مراحل التعليم المختلفة وكانت معاملات الارتباط في هذه الدراسات تتراوح بين 0.30–0.70 مما يدل على وجود علاقة موجبة واضحة بين نسبة الذكاء وبين النجاح في الدراسة.

غير أن هذه العلاقة ليست تامة، فهناك بعض الحالات لطلبة حاصلين على نسب ذكاء عالية ولكنهم ليسوا ناجحين في أعمالهم المدرسية بطريقة مرضية. وهناك أيضاً حالات لطلبة نسب ذكائهم غير عالية ولكنهم يؤدون أعمالهم المدرسية بنجاح.

وقد قام محمد عبد الغفار (1982) بمحاولة للتوصل إلى معادلة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي وتبين من هذه المعادلة أن هناك عدة متغيرات تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي منها القدرات العقلية العامة، والقدرة اللغوية، والقدرة على التفكير والدافع للإنجاز. هذا يعني أن الاهتمام كان ينصب على الجانب العقلي في تفسير تباين التحصيل عند التلاميذ (الطحان، 1990: 8).

## 2. 4. 3. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

لا شك أن هناك عوامل عديدة تؤثر في التحصيل الدراسي منها ما هو ذاتي ويتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطالب والآخر موضوعي يتضمن البيئة الدراسية بكل ما يتوفر فيها من تفاعلات اجتماعية ومواد تعليمية وطرائق تدريس وإمكانات مادية.

هذا بالإضافة إلى البيئة الأسرية وقدرتها على توفير الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للطالب (العرابي، 1995: 134).

تلعب الأسرة دوراً هاماً وبارزاً في التحصيل الدراسي فالأسرة التي تعاني من حالات التصدع والانهيار بسبب الخلافات بين الأبوين والشجار المستمر بين الأفراد، كذلك المعاملة السيئة والإهمال من جانب الوالدين للأبناء والمتمثلة في الكراهية والنبذ والتهديد وعقاب والإيذاء الجسدي تعد من العوامل التي تسهم إلى حد كبير في تدني المستوى التحصيلي (عبد الرحيم، 1980: 58).

ويرى (قزازة، 1996) أن المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي المنخفض للأسرة يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطالب فالطالب الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة مفككة اجتماعياً نجده يعاني من اضطرابات نفسية وانفعالية تنعكس على تحصيله الدراسي، أما الطالب الذي ينحدر من أسرة مترابطة ومستواه المادي جيد تكون نتائجه في التحصيل غالباً مرضية ومشجعة لتحصيل أفضل (قزازة، 1996: 105 – 106).

وتؤكد داوود (1999) أن اهتمام الآباء بأبنائهم من حيث الرعاية والصداقة لهم يؤثر في تحصيلهم الدراسي وتفوقهم العلمي والعملي في جميع الميادين المختلفة (داوود، 1999: 35).

ومن العوامل الأخرى المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب كفاءة المعلم العلمية والمهنية، والتي ينبغي أن تكون فعاله في زيادة دافعية الطالب نحو التحصيل الدراسي ومن أهم سلوكيات المعلم حرصه على الإرشاد والنمذجة والحماسة، إطراءه المخلص وتعزيزه واهتمامه ومساعدته غر الملحة والتي تقود الطلاب لعمل استدلالات عن قدراتهم وجهودهم مما يدعم تحصيلهم الدراسي (Skinner & Belmont, 1993: 572).

وتشير (جلجل، 2001) أن هناك ثلاث مكونات للعلاقة بين الطالب والمعلم:

1. كفاءة المعلم التي تقابل بالاحترام من جانب الطلاب.
2. دفء المعلم والذي يقابل بالعاطفة من جانب الطلاب.
3. عدالة المعلم والتي تقابل بالتعاون من قبل الطلاب (جلجل، 2001: 38).

يتأثر التحصيل الدراسي للطالب بنوعية المبنى المدرسي وما يوفره للطالب من مرافق وقاعات وصالات وساحات أنشطة ومختبرات ومكتبات ومساجد بحيث تكون ملائمة لسيكولوجية التعلم فإذا كانت المدرسة لا توفر الجو الدراسي الملائم للطالب فإنهم تساهم في تدني التحصيل الدراسي أيضاً.

وتشير الدراسات إلى أن هناك أيضاً بعض العوامل الأخرى التي لها تأثير على التحصيل الدراسي منها استخدام التكنولوجيا التعليمية وماله من أثر في اختصار الوقت والجهد في العملية التربوية كذلك مساعدة وتحفيز وتشويق الطلاب للتعلم مما يؤثر إيجابياً على التحصيل الدراسي.

والفروق الفردية بين الطلاب من حيث العمر الزمني والعقلي والحالات الصحية والجسمية والتي تلعب دوراً هاماً في التحصيل الدراسي.

وتجد أيضاً أن التدريب والتأهيل المستمر للمعلمين مما يزيد من كفاءتهم المهنية ومساهمتهم الفعالة في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب. أما نظم التقويم والامتحانات فيجب أن تكون متطورة وملائمة لروح العصر واحتياجاته بأبعادها وأهدافها وفعالياتها حتى يكون لها مردود ايجابي في التحصيل الدراسي.

الأخذ بمبدأ الثواب والعقاب فنجاح الفرد في تحصيله يعد ثواباً له وأدعي إلى الاستمرار في عملية التحصيل والعكس (قزازة، 1996: 104-107).

## 2. 4. 4. أسباب انخفاض التحصيل الدراسي:

تختلف أسباب انخفاض التحصيل الدراسي من شخص لآخر وتؤثر بدرجات متفاوتة على تحصيل الطالب دراسياً وهي كالتالي:

### أولاً: الأسباب الخلقية:

وهذه تعود إلى أي خلل في نمو الجهاز العقلي، أو في الأجهزة العصبية، أو ضعف الصحة العامة، أو بعض الأمراض الوراثية مثل البلاهة المنغولية، وهناك أيضاً بعض الحالات الناتجة عن تعسر الولادة، والإصابة بالتهاب المخ أو حالات الأنيميا، أو ضعف البصر والسمع.

### ثانياً: الأسباب البيئية والاجتماعية:

والتي تتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية، أو الثقافية ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

1. أسباب وظيفية تتعلق بالطالب ضعيف التحصيل مثل اتجاهاته النفسية نحو العمل المدرسي وانشغاله بالمشاكل العاطفية التي تؤثر على تنظيم أفكاره وتحصيله كذلك جماعة الأقران والأمراض الطارئة وكثرة الغياب والتنقل بين الفصول والمدارس وسوء التوافق النفسي وعدم القدرة على التكيف.

2. أسباب وظيفية تتعلق بالبيئة الاجتماعية لضعيفي التحصيل مثل ازدحام المنزل أو كثرة عدد أفراد الأسرة وطبيعة العلاقات بين أفرادها كذلك موقع السكن وثقافة الوالدين ووعيهما والاتجاهات النفسية السلبية نحو أبنائهم تعد من أهم الأسباب.

## 2. 4. 5. دور الأسرة في تحسين أداء أبنائهم وزيادة التحصيل الدراسي لديهم:

لقد وجد كل من علماء الاجتماع وعلماء النفس أن اندماج الآباء في مدارس أولادهم يعد هاماً لإنجازهم الأكاديمي وكفاءتهم النفسية الاجتماعية، فالاتصال الدائم مع المعلمين يسمح للآباء بأن يتلقوا تغذية مرتدة عن تقدم أبنائهم ومهارات التنظيم الذاتي لديهم (Brody & Others, 1999: 1199).

وترى (جلجل، 2001) أنا درجة اندماج الآباء في العملية التعليمية للطفل سواء في المنزل أو في المدرسة ترتبط بالتحصيل المدرسي للطفل وهناك أنواع محددة من التدخل الوالدي تكون مساعدة بصورة أكبر للطفل عن غيرها ولها آثار فارقة على التحصيل (جلجل، 2001: 32).

إن على الأسرة أيضاً أن توفر الجو الهادئ الملائم للاستذكار وأن تشجع الطالب وتدفعه وتحثه على بذل الجهد والطاقة وأن تضبط سلوكه وتبعده عن العوامل المشتتة للذهن وأن تحميه من رفقاء السوء وألا تسرف في إعطائه الدروس الخصوصية التي تقتل عنده ملكة المبادأة والشعور بالثقة بالذات (العيسوي، 2000: 221).

يجب على الأسرة أيضاً أن تؤمن بأن التحصيل الدراسي نشاط قومي ووطني واجتماعي وعلمي ينفع صاحبه بقدر ما ينفع الوطن كله.

## 2. 4. 6. أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

من الملاحظ أن الدراسات التي اهتمت بالتعرف على العوامل التي تسهم في تباين التحصيل الدراسي كانت دائماً تركز على الجوانب العقلية أو الخصائص الشخصية للتلميذ ولكن في السنوات الأخيرة بدأت حركة نشيطة تهتم بالعوامل البيئية المحيطة بالتلميذ لمعرفة مدى ما تسهم به هذه العوامل في تباين التحصيل الدراسي بين التلاميذ وقد ركزت هذه الدراسات بصفة عامة على أساليب المعاملة الوالدية ومدى تأثيرها في تحديد مستوى التحصيل عند الأبناء، وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن الدعم الأبوي للأبناء ونوع الضبط الذي يمارسونه بحق الأبناء له دور بارز في تحديد مستوى التحصيل عندهم. وتشير دراسات حديثة إلى أن هناك تأثيراً فعالاً للعلاقة الايجابية بين الآباء والأبناء وأن ذلك يؤدي إلى احتمال زيادة قدرة الطفل على مواجهة المهام العقلية بكفاءة أكبر (Estrada el, 1987). كما أشارت هذه الدراسات إلى أن الوظائف المعرفية لدى الأطفال تتأثر بالعلاقات الايجابية من الآباء والأبناء.

وتشير دراسة الطحان (1995) إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي عند الأبناء وكل من الاتجاه الديمقراطي واتجاه التقبل عند الأبناء وخاصة بالنسبة للإناث، وأن هناك علاقات ارتباطية سلبية ودالة بين التحصيل الدراسي عند الأبناء وكل من اتجاه التسلط والحماية الزائدة للآباء وخاصة الذكور. ودراسة داوود(1998) والتي كان من نتائجها أن الطلبة الذين يتعرضون لنمط تنشئة أسرية ديمقراطي يظهرون كفاءة اجتماعية عالية ومهارات شخصية وأكاديمية وقدرة على ضبط الذات أفضل من زملائهم الذين يدركون نمط تنشئة أسرية تسلطي وقاسي. ودراسة النيال(2002) التي كشفت نتائجها أن هناك ارتباط دال إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية بأبعادها (التسلط، الحماية الزائدة، والإهمال، وإثارة الألم النفس، والتفرقة، والتذبذب) والسواء وذلك كما يدركها الأبناء وبين التحصيل الدراسي، والذكاء، والتوافق الشخصي، ودراسة جابر ، عبد الحميد (1993) وقد أوضحت التحليلات الإحصائية

وجود علاقات ارتباطية دالة وموجبة بين أسلوب التقبل – الرفض، الثقة – عدم الثقة وأزمـــات النمو النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وترى الباحثة أنه من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي أن هناك علاقة وثيقة ومهمة بين أنماط التنشئة الأسرية المتمثلة في القسوة والإهمال والتسلط وإثارة الألم النفسي وكيف تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي.

## 2. 4. 7. خلاصة وتعقيب

مما سبق يتضح أهمية التحصيل الدراسي في تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ من خـــلال العملية التربوية وأثرها على شخصية التلميذ ويقدر التحصيل الدراسي للتلميذ عادةً من الدرجات التي يتم الحصول عليها من تطبيق الاختبارات وترى الباحثة أن هذه الدرجات لا تعبر بـــصدق عن القدرة التحصيلية للتلميذ وذلك لوجود عوامل كثيرة تؤثر على التحصيل الدراسي منها مـــا هوا خاص بالتلميذ من حيث استعداده وقدراته وميوله وحالته الصحية والمزاجية ومنها ما هـــو خاص بالبيئة التي ينتمي إليها التلميذ والتي تمثل الأسرة من حيـــث مـــستواها الاقتـــصادي – الاجتماعي، والمستوى التعليمي للوالدين ونوع مهنة الوالدين تؤثر بدورها على أسلوب تعامـــل الوالدين مع التلميذ. وقد أثبتت العديد من الدراسات منها ما هوا قديم ا هـــو حـــديث علـــى أن التلاميذ الذين ينحدرون من مستويات اقتصادية واجتماعية عليا ومتوسطة يميلون إلـــى تـــشجيع وتنمية قيم معينة لدى أبنائهم تقضي إلى حب الاستطلاع والمبادأة والابتكار والاستقلالية بينمـــا المستويات الأقل فهي لا تهتم بهذه القيم بل قد تشجع قيم مناقضة لها، ونجد أيـــضاً أن التلاميـــذ الذين ينحدرون من مستويات اجتماعية – اقتصادية متدنية يعانون من إعاقات كثيرة في المدرسة منها الطموح المتدني وتدني مستوى الشعور بالذات وتقديرها والعزلة والانسحاب ويترتب على ذلك ضعف شديد في التحصيل الدراسي وقد اتضح ذلك جلياً للباحثة أثناء تطبيق أدوات الدراسة في البيئة الفلسطينية فالظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني من حصار وعزلـــة واحتياجـــات متكررة أفرزت أسر تعاني من الفقر والضغوطات النفسية الشديدة مما أثر سلباً على الأطفال فقد تعاملت الباحثة مع أطفال يظهر البؤس على وجوههم لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والفهم ويعيشون في عزلة داخل الفصل الدراسي وتحصيلهم الدراسي ضعيف مما يترتب عليه التعرض الشديد للعنف الجسدي والنفسي من قبل المدرسين والأسرة أيضاً والدخول في دائرة الفعـــل ورد الفعل دون محاولة معرفة السبب ومعالجته.

وترى الباحثة أن على القائمين على تربية الطفل أن يساعدوه ويأخذوا بيـــده مـــن أجـــل تحسين أداءه المدرسي وذلك عملاً بتعاليم الدين الإسلامي الذي جعل معاملة الولد باللين والرحمة

هي الأصل فقد روى البخاري في الأدب المفرد: "عليك بالرفق وإياك والعنف والفحش"، وروى الآجري: "عرفوا ولا تعنفوا" (الأدب المفرد للبخاري).

وروى مسلم عن أبي موسى الأشعري أن النبي صلى الله عليه وسلم بعثه ومعـاذاً إلـى اليمن وقال لهما: "يسرا ولا تعسرا وعلما ولا تنفرا"، وروى الحـارث والطيالسي والبيهقـي: "علموا ولا تعنفوا فإن المعلم خير من المعنف" وقد وضح ابن خلدون في مقدمته ما ينـشأ مـن الأثر السيئ والنتائج الوخيمة بسبب القهر واستعمال الشدة والعنف في الولد فقال:"إن من يعامل بالقهر يصبح حملاً على غيره، إذ هو يصبح عاجزاً عن الذود عن شرفه وأسرته لخلـوه مـن الحماسة والحمية على حين يقعد من اكتساب الفضائل، والخلق الجميل وبذلك تنقلب النفس عـن غايتها ومدى إنسانيتها".

### 2. 5. تعقيب عام:

لا شك في أن أهم مؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل هو الأسـرة، وخاصـة الوالـدان، فالطفل في مرحلة طفولته الأولى وقبل دخوله المدرسة يقضي معظم وقته مع والديه، كما أنـه يقضي في المنزل وقتا أكثر مما يقضيه مع أقرانه، لذلك فإن الاتجاهات والخلفية المنزلية العامة التي يهيئها الوالدان لها تأثير بالغ على نمو الطفل وتوافقه خلال السنوات المبكرة، وحتـى فـي سنوات الطفولة المتأخرة.

وتعتبر الأسرة العامل الأول في تنمية قدرات الأطفال العقلية والابتكارية بما توفره مـن فرص التعرض للخبرات الناجحة تعرضاً مباشراً كما تساعدهم على مواجهة المشكلات الحياتية واكتساب القدرة على حل المشكلات وعلى إنشاء علاقات اجتماعية سوية مع أقرانهم وهو مـا يسمى بالذكاء الاجتماعي لدى الأطفال.

أما إذا كانت الأسرة تتبع أساليباً تربوية خاطئة تتمثل فـي الإيـذاء الجـسدي والنفـسي والإهمال بمختلف أشكاله فهنا تكمن الخطورة على الطفل لما للإساءة من عواقب وخيمة علـى نمو الطفل الانفعالي والاجتماعي والعقلي، ومن أهم خـصائص الآبـاء والأمهـات المـسيئين لأطفالهم: اعتقادهم الشديد في قيمة العقاب كوسيلة للتربية راسخة منذ القدم، ضعف البناء النفسي مما يتيح للحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها بلا ضوابط، عدم النضج الاجتماعي والانفعـالي والاعتماد الدائم على الغير، عدم الوعي بالمفاهيم الصحيحة للأبوة والأمومة والطفولة، انخفاض تقدير الذات والشعور بنقص الكفاية الذاتية، عدم الوعي بحاجات الطفل وعدم القدرة على إشباع

هذه الحاجات، وكذلك يعاني هؤلاء الآباء من الضغوط النفسية والاقتصادية نتيجة الفقر والبطالة وانخفاض مستوى التعليم لديهم.

كما يتصف هؤلاء الآباء بعدم الثبات الانفعالي والافتقار إلى المهارات الاجتماعية مما يجعلهم يتمسكون بمجموعة من القواعد الثابتة غير المرنة والتي على الطفل أن ينفذها بغض النظر عن حاجاته أو قدراته أو إمكاناته أو عمره الزمني وهم غالباً ما يتمسكون بأساليب عقاب وضوابط غير متسقة تؤدي إلى زيادة معاناة الأطفال وشعورهم بالقلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات ونقص الشعور بالكفاية وعدم الإقدام على إقامة علاقات اجتماعية جديدة مما يترتب عليه انخفاض في التحصيل الدراسي والتأخر التعليمي والذي تعود أسبابه إلى انخفاض في القدرات العقلية للطفل نتيجة لما يمارس عليه من قسوة وتسلط.

ويعاني الأطفال المساء إليهم أيضاً من عدم النضج الانفعالي والاجتماعي والذي ينتج عنه عدم القدرة على ضبط الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية والفشل في فهم وإدارة نزاعات وانفعالات الآخرين وصعوبة في استبصار الطفل لما يدور بداخله وهذه كلها من مكونات الذكاء الانفعالي.

وتظهر آثار الإساءة والإهمال على المدى الطويل في مرحلة المراهقة والرشد، كذلك تترك آثار سيئة على القائم بالإساءة سواء كانت آثار قانونية أو شخصية مثل مشاعر الذنب وفقد التواصل مع الأطفال أو الهروب من المنزل أو تفكك الأسرة، وترى الباحثة أن مشكلة إساءة معاملة الأطفال تحتاج إلى تضافر كل الجهود المعنية بالطفولة والأسرة والمجتمع بسبب تعدد الأطراف التي تحتاج لتدخل نفسي علاجي مثل الطفل والآباء وتعديل الظروف البيئية المحيطة، وتقديم برنامج إرشادي نفسي للوالدين أو المشرفين على تربية الطفل كذلك يجب إعادة تنمية وتربية الطفل وإظهار القدرات والخصائص الإيجابية في شخصه وإبعاده بقدر الإمكان عن مصدر الإساءة والتنويه للآباء من خلال برامج الإرشاد بضرورة التوجه لمعالجين مؤهلين نفسياً وتربوياً واجتماعياً للتعامل مع مشاكل الأطفال المساء لهم، وتقديم العون والعلاج المناسب لهؤلاء الأطفال، والتركيز على أهمية مشاركة الآباء مع كافة الجهات المعنية للوصول إلى علاج مناسب لهذه الحالات، فإذا استطاع الآباء منح الأطفال الشعور بالأمان وأنهم مرغوب فيهم، كذلك منحهم قدر وافي من الحركة والحرية في التعبير والحرية من العقاب بدون سبب والحرية من الخوف والحرية الاجتماعية الموجهة، كل هذا سوف ينعكس إيجاباً على سلوك الطفل وقدرته على الإبداع والابتكار والتحصيل الدراسي.

# الفصل الثالث
# الدراسات السابقة

دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء.

دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

دراسات تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي.

## الفصل الثالث

## الدراسات السابقة

### 3. 1. المقدمة:

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وسوف يتم عرض الدراسات العربية والأجنبية التي كتبت حول موضوع سوء معاملة الطفل وإهماله وتأثيره على الذكاء العام والانفعالي والاجتماعي والتحصيل الدراسي عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

### 3. 2. دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء.

**1. دراسة لانسفورد وآخرون (Lansford & Others, 2006):**

استهدفت الدراسة بحث تأثير سوء المعاملة الجسدية على أطفال في سن الثامنة وقد بلغت عينة الدراسة 585 طفل كان من بينهم 11.8% تعرضوا لسوء المعاملة الجسدية كما أخبرت الأمهات والأطفال أنفسهم وكان من نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة الجسدية لديهم مستوى متدني جداً من الكفاءة الاجتماعية بينما الأطفال الذين لم يتعرضوا للإساءة فلديهم الكفاءة الاجتماعية عالية بسبب الدعم الأسري الكافي كذلك أظهر الأطفال المساء إليهم جسدياً عداءً للمجتمع وعدم القدرة على اتخاذ القرارات.

**2. دراسة (العكري، 2005):**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على المعاملة التي يلقاها الأطفال من قبل أمهاتهم والتعرف على واقع سوء معاملة الأطفال في الأسرة البحرينية من حيث أساليبه وأنواعه، وأشارت الدراسة إلى أن أشكال الإساءة التي يتعرض لها الطفل البحريني تتمثل في الضرب، واللامبالاة، والمقارنة بالغير، والحرمان والغضب، والعزلة من قبل الوالدين، وبينت الدراسة أن 37% من الأمهات يتبعن أسلوب الغضب والصراخ والإيذاء النفسي. وتستخدم 11% من الأمهات أسلوب الحرمان كعلاج لحل مشكلات الأطفال بينما تستخدم 6% من الأمهات أسلوب الضرب. وقد أسفرت هذه الدراسة عن أن هناك علاقة سلبية بين سوء معاملة الطفل وإهماله وقدرته على الانتباه والتركيز وأن الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة هم أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب والقلق.

3. **دراسة (الزهراني، 2005):**

دراسة هدفت إلى معرفة أسباب سوء معاملة الأطفال وإهمالهم والنتائج المترتبة عليها من اضطرابات نفسية في الكبر؛ وقد اختار الباحث عينة عشوائية شملت مناطق كبرى في المملكة العربية السعودية هي المنطقة الشرقية والمنطقة الوسطى والغربية وقد استخدم الباحث الاستبيان لجمع المعلومات فقد تم إرسال ألفي استبيان إلى عينة مختارة من المناطق المذكورة سابقاً وأعيد له 823 استبيان أي ما نسبته 41.5% وهي نسبة مقبولة لدى العلماء. وبعد تحليل البيانات كانت النتائج كالتالي: الإهمال 26.6%، إهمال المشاعر 22.8%، الإساءة الجنسية 22.7%، الإهمال الجسدي 18.4%، الضرب، 21.2%، الإهمال الطبي 9.4% وكان أهم أسباب سوء المعاملة والإهمال صغر سن الأبوين وكبر حجم الأسرة وقلة الدخل والمستوى التعليمي المتدني للأبوين ومن أهم النتائج المترتبة على سوء المعاملة والإهمال كما جاء في الدراسة هو: انخفاض تقدير الذات لدى الأطفال، والتشتت في الانتباه والذي هو من مكونات الذكاء العام، اضطراب الوظيفة الاجتماعية وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين وهو من مكونات الذكاء.

4. **دراسة (ثابت، تشلر، فوستانيس، 2003):**

هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة وطبيعة سوء المعاملة التي يتعرض لها المراهق الفلسطيني وعلاقتها بالوظيفة الاجتماعية وبعض المشاكل الانفعالية. تمت الدراسة على 97 مراهق في عمر 15 سنة من طلبة مركز التدريب المهني للذكور في غزة وباستخدام جدول سوء معاملة الطفل (Briere,1992). واستخدم استبيان طرق التأقلم أو التكيف الاجتماعي (Folkman & lazarus, 1988). واستبيان الصعوبات والتحديات ( SDQ – Godman, 1997) وهو مكون من 25 بند لسن (11–16)سنة وهو مقياس ثابت للمشاكل السلوكية والانفعالية والعلاقات الاجتماعية. وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام ( one – way ANOVA) كانت النتائج كما يلي: (36%) تعرضوا لسوء المعاملة الجسدية، (34%) تعرضوا لسوء المعاملة النفسية، و 35.1% تعرضوا لإهانات وأن المراهقين الذين تعرضوا لسوء المعاملة أظهروا عدم توافق انفعالي ونقص في تقدير الذات وعدم قدرة على التكيف الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية سليمة مع الغير وهذا من مكونات الذكاء الاجتماعي.

5. **دراسة (راضي، 2003):**

دراسة لبحث آثار المعاملة سوء المعاملة والإهمال على الذكاء ( العام، الانفعالي، الاجتماعي ) لدى عينة من 600 تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية تم اختيارهم

بطريقة عشوائية 300 منهم ذكور متوسط أعمارهم 11.094 بانحراف معياري 1.37، و (300 ) منهم إناث متوسط أعمارهم 11.061 بانحراف معياري 1.42، وقد استخدمت الباحثة استبيان سوء المعاملة الوالدية وهو من إعدادها واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح واختبار الذكاء الانفعالي واختبار الذكاء الانفعالي وكلاهما من إعداد الباحثة، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء ( العام ، الانفعالي،الاجتماعي) وذلك لصالح الأطفال الأقل تعرضاُ لسوء معاملة وإهمال الوالدين. وأن الأطفال الذكور أكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من الأطفال الإناث.

**6. دراسة (خميس، 2001):**

هدفت الدراسة التعرف على مؤشرات سوء معاملة الطفل الفلسطيني نفسياً وجسدياً داخل الأسرة الفلسطينية فهي دراسة تتناول خصائص الطفل مثل حجم أسرته وعمره والحرمان الاقتصادي بالإضافة على خصائص الأسرة وأثرها على سوء معاملة الطفل وإهماله، واستعانت الباحثة بعينة بحثية قوامها 1000 مبحوث من أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 12-16 سنة ، 60% من هؤلاء التلاميذ لديهم إعاقة بدنية، 11.8% منهم يعملون، وهناك تسعة أطفال تم إساءة معاملتهم جنسياً ، وأبلغ 14.1% من الأطفال أنه تم ضربهم من قبل أسرهم، كما أشار 24% منهم أنهم تأثروا بشكل أو بآخر بالعنف السياسي المتمثل في قتل أحد أفراد أسرهم أو سجنه أو هدم منازلهم. وقد تم استخدام أداة استمارة الاستبيان التي ركزت محاورها على الإساءة النفسية للأطفال من قبل الأبوين في الأسرة الفلسطينية. وكانت نتائج الدراسة أن عدد الأطفال المساء إليهم من قبل آبائهم في ازدياد خطير ويمكن اعتبار 16.4% من العينة التي تكونت من ألف طفل يعانون من اضطرابات نفسية . وتشير إلى وجود علاقة سلبية من إساءة معاملة الطفل نفسياً وضعف القدرات العقلية والأداء الدراسي .

**7. دراسة فرانكل، بوتش وهارمون (Frankel, Boetsch & Harmon 2000):**

دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق في الذكاء بين الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة وأقرانهم العاديين ، تكونت عينة الدراسة من (14) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم بين (3-6) سنوات معرضون لسوء المعاملة الوالدية ومجموعة من الأطفال العاديين ، وبتطبيق اختبارات وكسلر المعدلة لذكاء الأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذين

يتعرضون لسوء المعاملة وأقرانهم العاديين في (4) من (5) اختبارات للذكاء وذلك في صالح الأطفال العاديين.

8. **دراسة (سواقد، والطراونة، 2000):**

دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تعرض الأطفال في الأردن لأشكال إساءة معاملة الطفل الوالدية، وأثر جنس الطفل والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة في ذلك، كما تناولت دراسة العلاقة بين أشكال الإساءة والتوتر النفسي لدى الطفل، تكونت عينة الدراسة من 913 طالباً وطالبة بالصف العاشر الأساسي لمحافظة الكرك بالأردن، وباستخدام استبانة سوء المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعن طريق جمع معلومات عن الأسرة ومستوى الدخل لديها ومستوى تعليم الوالدين، أشارت النتائج إلى أن الذكور يتعرضون لأشكال الإساءة الوالدية الثلاثة (الجسدية، والنفسية، والإهمال) بدرجة أكبر من الإناث، وأن الإساءة الوالدية تزداد بانخفاض المستوى التعليمي والدخل الاقتصادي للأسرة، كما كان الارتباط مرتفعاً بين التوتر النفسي للطفل والشعور بالعزلة وعدم القدرة على بناء علاقات اجتماعية مع الأقران وأشكال الإساءة الوالدية.

9. **دراسة (ياسين، الموسوي، والزامل، 2000):**

دراسة هدفت إلى معرفة الأساليب الشائعة لإساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة وعلاقتها بالسمات والخصائص النفسية للطفل وذلك من منظور الأم في كل من المجتمع المصري والكويتي، وتكونت عينة الدراسة من 150 من الأمهات المصريات، و 82 من الأمهات الكويتيات، وقد أشارت النتائج إلى:

أ- إن الصورة الشائعة لإساءة المعاملة النفسية لطفل ما قبل المدرسة تختلف باختلاف الثقافتين المصرية والكويتية.

ب- تختلف إساءة المعاملة وكذلك الخصائص النفسية المرتبطة بها عند الأطفال باختلاف الثقافتين المصرية والكويتية.

ت- تتباين إساءة المعاملة النفسية لدى طفل ما قبل المدرسة بتباين عمر الطفل، وجنسه، والطبقة الاجتماعية، أو الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها الطفل، وكذلك مستوى تعليم الأم في الثقافتين المصرية والكويتية.

إن إساءة المعاملة لدى طفل الثقافتين المصرية والكويتية تتأثر بعدة عوامل ديموجرافية (تعلـيم الأم، ونوع الثقافة الفرعية) وبعض المتغيرات الديناميكية (الصورة السيئة للذات، الرفض، الأعراض العصبية، الانسحابية، الإهمال، الاعتمادية).

### 10. دراسة لوبز وهوفر(Lopez & Hoffer, 1998):

دراسة هدفت بحث مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتي هي من مكونات الذكاء الاجتماعي لدى مجموعة من طلبة الجامعة الذين تعرضوا للإساءة الجسدية أثناء مرحلة الطفولة، وقد تكونت عينة الدراسة من (660) طالب وباستخدام استبيان كوبر لتقدير الذات ومقياس الكفاءة الاجتماعية، أشارت النتائج إلى أن سوء المعاملة الجسدية في الطفولة ينبئ بمفهوم الذات ولا ينبئ بالكفاءة الاجتماعية وقد أشارت الدراسة إلى أن سوء المعاملة الجسدية يؤثر سلباً على مفهوم الذات خلال تأثيره السلبي على العلاقات بين الوالدين والطفل.

### 11. دراسة سوبساي، راندال وباريلا (Sobsey, Randall & Parrila, 1997):

دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق بين الأطفال من الجنسين في أنماط سوء المعاملة، تكونت عينة الدراسة من 1834 طفل من الأطفال العاديين والمعاقين، وبعد جمع البيانات بطريقة التقرير الذاتي وبعد تحليل النتائج اتضح أن الذكور أكثر عرضة لسوء المعاملة بأشكالها، كما أوضحت النتائج أن 52% من الإناث غير المعاقات يتعرضن لسوء المعاملة في مقابل 65% من الذكور المعاقين.

### 12. دراسة دروكر (Druker, 1997):

دراسة استهدفت بحث تأثير سوء المعاملة والفقر على معامل الذكاء ، والنمو الانفعالي والاجتماعي للأطفال وذلك لدى عينة تكونت من (63) ذكوراً ، (51) إناثاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (12–17) سنة، وباستخدام مقياس وكسلر للذكاء واختبارات للنمو الانفعالي والاجتماعي أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تعرضوا للإهمال قد حصلوا على درجات منخفضة على اختبار وكسلر للذكاء و اختبارات النمو الانفعالي والاجتماعي مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا لأنماط أخرى.

### 13. دراسة باركر (Parker, 1996):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سوء معاملة الطفل وإهماله وقدرته على بناء علاقات حميمة مع الآخرين وقد تكونت عينة الدراسة من 60 طفل تراوحت أعمارهم ما بين 9 – 14 سنة تعرضوا للإيذاء الجسدي وعن طريق الملاحظة أظهر الأولاد المساء إليهم علاقة

حميمة قليلة مع أصدقائهم على العكس من الأولاد الذين لم يتعرضوا للإساءة أي قدرتهم على بناء علاقات حميمة كانت محدودة.

### 14. دراسة جروتيفانت و كوبر (Grotevant & Cooper, 1995):

بعنوان أنماط التفاعل في العلاقات الأسرية وتطور اكتشاف الذات في المراهقة. تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الفروق الفردية للمراهقين في اكتشافهم لذواتهم وأنماط التفاعل في أسرهم. وقد طبق على العينة استبيان لطبيعة العلاقة مع الوالدين، واستبيان لطبيعة العلاقة مع الأقران، هذا وقد أثبتت النتائج التي توصل إليها الباحثان. إن نمط التفاعل داخل الأسرة يدعم وينمي إحساس المراهقين بالميل الاجتماعي والضبط الاجتماعي الانفعالي وأن الإناث أكثر تأثرا بأنماط التفاعل الأسري من الذكور.

### 15. دراسة باستا وبتيرسون (Basta & Peterson, 1995):

هدفت الدراسة بحث آثار سوء المعاملة الوالدية على معامل الذكاء وسمات الشخصية لدى عينة تكونت من (3) مجموعات اشتملت على (16) طفلاً، مجموعة تعرضت لسوء المعاملة بواسطة أحد أفراد الأسرة ، وأخرى تعرضت لسوء المعاملة من قبل المعلم ، ومجموعة ضابطة،وعن طريق المقابلة الشخصية مع الأطفال وباستخدام مقياس سمات الشخصية ومقياس ستانفورد للذكاء توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة بواسطة (أحد أفراد الأسرة أو المعلم) وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لسوء المعاملة في كل من معامل الذكاء وسمات الشخصية ، كما أوضحت النتائج وجود فروق بين الجنسين في مقدار التعرض لسوء المعاملة غير أن هذه الفروق لم تصل إلى حدود الدلالة الإحصائية.

### 16. دراسة ليفندوسكي (Levendosky, 1995):

دراسة هدفت إلى معرفة أثر سوء المعاملة الجسدية على الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من (68) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (8–12) سنة معرضين للخطر بسبب الفقر وسوء المعاملة الجسدية، وقد استخدم الباحث مقياس كوفاكس لسلوك الأطفال وقد أظهرت النتائج أن سوء المعاملة الجسدية تعد من منبآت ضعف الكفاءة الاجتماعية وضعف في مهارة حل المشكلات الاجتماعية بتقديرات الآباء والمعلمين.

### 17. دراسة بيريز و ويدوم (Perez & Widom, 1994):

دراسة هدفت إلى معرفة آثار سوء المعاملة والإهمال في مرحلة الطفولة علـــى الــذكاء والقدرة على القراءة وقد تكونت عينة الدراسة من (413) من الراشدين تعرضوا لسوء المعاملة و الإهمال في طفولتهم ومقارنتهم بمجموعة ضابطة تكونت من (286) مبحوثـــاً، وباســتخدام مقياس وكسلر للذكاء تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معامل الذكاء والقدرة علـــى القراءة بين المجموعتين حتى عندما تم ضبط متغيـــرات العمـــر، الجـــنس، الـــسلالة، الطبقـــة الاجتماعية. ارتبطت أنماط سوء المعاملة بالفروق في معامل الذكاء والقدرة على القراءة.

### 18. دراسة سالزنجر وآخرون (Salzinger & Others, 1993):

دراسة هدفت إلى معرفة آثار سوء المعاملة الجسدية على العلاقات الاجتماعية للأطفال ، تكونت عينة الدراسة من (87) طفلاً يتعرضون لسوء المعاملة الجـــسدية، (87) طفـــلاً عاديـــاً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8–12) سنة، تم جمع البيانات بأسلوب التقرير الذاتي للأطفـــال كذلك تم عمل مقابلة للأمهات لتقدير المتغيرات الأسرية أما عن المشكلات السلوكية فتم تقديرها عن طريق الوالدين والمدرسين. وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال الـــذين يتعرضـــون لـــسوء المعاملة الجسدية يعانون من العزلة ولهم مكانة متدنية بين الأقران، وقد قدرهم أقـــرانهم بـــأنهم أكثر عدوانية، وقدرهم الآباء والمعلمين بأنهم مضطربون انفعالياً.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن معظمها حديثة وذلك بسبب حداثة التركيز علـــى سوء المعاملة والإهمال التي يتعرض لها الطفل وطرق توفير الرعاية والأمـــن والـــسلامة لـــه وستقوم الباحثة بالتعليق على هذه الدراسات.

فمن حيث الهدف فقد كانت أغلب الدراسات تهدف إلى بحث سوء معاملة الطفل وإهمالـــه وأثره على الذكاء العام والكفاءة الاجتماعية والنمو الانفعالي. مثل دراسة لانزفـــورد وآخـــرون (Lansford el at, 2006)، و(العكري،2005)، و(الزهرانـــي، 2005)، و(راضـــي،2003)، ودراسة (ثابت،2003)، و(خميس،2001)، ودراسة فرانكل وآخرون (Frankel el at, 2000)، و(سواقد والطراونة، 2000)، و(الموسوي وآخرون 2000)، ودراسة لوبز و هـــوفر ( Lopez & Hoffer, 1998).

ومن حيث نوع الإساءة فبعض الدراسات ركزت على الإساءة الجـــسدية مثـــل دراســـة سالزنجر وآخرون (Salzinger el at, 1993) ودراسة ليفندوسكي (Levendosky, 1995)،

ودراسة لوبز وهوفر (Lopez & Hoffer, 1998)، ودراسة لانزفورد وآخرون ( Lansford el at, 2006).

ومن حيث العينة فقد تشابهت بعض الدراسات في اختيار عدداً كبيراً من الأطفال لتطبيق الدراسة مثل دراسة سوبساي وآخرون (Sobsey el at, 1997)، و(خميس، 2001)، ودراســة (سواقد والطراونة، 2000)، و(الزهراني، 2005)، ولانزفورد وآخــرون ( Lansford el at, 2006)، و لوبز وهوفر (Lopez & Hoffer, 1998)، وقد بلغ حجم العينة علــى التــوالي: 1834، 1000، 913، 832، 585، 660، 600.

أما من الناحية البيئة الدراسية فقد طبقت الدراسات في بيئات مختلفة منها البيئة الفلسطينية مثل دراسة (خميس، 2001) و(ثابت وآخرون، 2003)، ومنها البيئة السعودية مثــل دراســة (العكري، 2005)، وفي البيئة المصرية مثل دراسة (راضي، 2003)، والبيئة الكويتية (الزامل، 2000)، والبيئة الأردنية مثل (سواقد والطروانة، 2000)، والدراسات الأجنبية أغلبها في أمريكا وبريطانيا.

وبالرغم من تشابه الهدف الرئيس لمعظم الدراسات وهي بحث أثر سوء المعاملة والإهمال على ذكاء الأطفال ونموهم الاجتماعي والانفعالي إلا أن المقاييس اختلفت فــبعض الدراســات استخدمت مقياس وكسلر للذكاء مثل دراسة (دروكر، 1996)، ودراسة بيرز و ويدوم ( Perez & Widom, 1994)، أما (راضي، 2003) فقد استخدمت مقياس الذكاء المصور لصالح، كذلك اختلفت الدراسات في كيفية قياس أساليب المعاملة الوالدية بعض الدراسات كانــت مــن إعــداد الباحث نفسه كما في دراسة (راضي، 2003) وبعض الدراسات استخدمت أسلوب التقرير الذاتي للأطفال مثل دراسة باستا وبيترسون (Basta & Peterson, 1995) ودراسة باركر ( Parker, 1996) كذلك استخدمت بعض الدراسات استبيانات للتكيف الاجتماعي ومقياس للمشاكل السلوكية والانفعالية كما في دراسة (ثابت، 2003).

أما من حيث النتائج فقد تشابهت العديد من الدراسات في أن سوء المعاملة والإهمال يؤثر سلباً على ذكاء الأطفال العام وقدرتهم على القراءة مثــل دراســة دروكــر (Druker, 1996) ودراسة باستا وبيترسون (Basta & Peterson, 1995) ودراسة بيرز و ويــدوم ( Perez & Widom, 1994)

وتشابهت دراسات أخرى في أن سوء المعاملة والإهمال يؤثر سلباً على ذكــاء الأطفــال الاجتماعي والانفعالي مثل دراسة سالزنجر وآخــرون (Salzinger el at, 1993)، ودراســة

بيفندوسكي (Levendosky, 1995)، ودراسة جروتيفانت و كوبر (Grotevant & Cooper, 1995)، ودراسة باركر (Parker, 1996)، ودراســـة لـــويز وهـــوفر (Lopez & Hoffer, 1998).

و(خميس، 2001)، و(ثابت، 2003)، ولانزفور وآخـــرون (Lansford el at, 2003)، و(راضي، 2003)، وقد تشابهت الدراسات في الكشف عن صورة إكلينيكيـــة واضـــحة تكمـــن بؤرتها في صدمة الإساءة وهو اضطراب تظهر فيه مجموعة من الأعـــراض مثـــل (الخـــوف الشديد، صعوبة التركيز، سلوك مضطرب، ضعف في مهارات حل المشكلات، وعـــدم القـــدرة على بناء علاقات حميمة مع الأقران، انسحاب وعزلة وأحياناً اكتئاب)، وبعد الاطـــلاع علـــى الدراسات السابقة استطاعت الباحثة أن تستفيد من بعض المقاييس المستخدمة مثـــل اختبـــارات الذكاء كذلك مقاييس سوء المعاملة والإهمال كذلك استفادت الباحثة من مقاييس الذكاء الاجتماعي والانفعالي في إعداد اختبارات خاصة بالأطفال ومناسبة للبيئة الفلسطينية كذلك استطاعت الباحثة تكوين رؤية واضحة عن آثار سوء المعاملة والإهمال على الأطفال.

## 3. 3. دراسات تناولت علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي.

### 1. دراسة فيرجسون وآخرون (Fergusson el at, 2005)

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء في مرحلة الطفولة المتوسطة بالتحصيل الدراسي ودرجة التكيف الاجتماعي في مرحلة المراهقة وقد اختار الباحثون عينة من 1265 طفلاً في نيوزلندا في دراسة طويلة استمرت لمدة 25 عام وباستخدام مقياس وكسلر للذكاء وجمع المعلومات من المدرسة كانت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء في الطفولة المتوسطة وبين التحصيل الدراسي المستقبلي لهؤلاء الأطفال فكلما ارتفع مستوى الذكاء زادت القدرة على تحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي وهذا مرتبط بالظروف الاجتماعية.

### 2. دراسة (أبو هلال، وآخرون 2002)

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل لدى عينة من طلبة المدارس الابتدائية والإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) لقياس الذكاء واختبار تورانس (الدوائر) لقياس الأصالة والمرونة والطلاقة كأبعاد للقدرة الابتكارية، إضافة إلى مقياس آخر يقدر المدرس من خلاله بعض خصائص الطلبة العقلية والشخصية، كما أمكن الحصول على درجات تحصيل الطلبة في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الفنية. استخدمت الدراسة عدة إجراءات لتحليل البيانات منها التحليل العاملي وتحليل الانحدار. أوضحت نتائج التحليل العاملي أن التحصيل والذكاء والقدرة الابتكارية تشكل ثلاثة أبعاد منفصلة. كما أوضحت المقارنات بين درجات طلبة الصف السادس والثالث الإعدادي أن الطلبة الأكبر سناً أكثر ابتكاراً من الطلبة الأقل سناً. وأسفرت نتائج تحليل الانحدار عن أن متغيري الذكاء والتحصيل لهما قدرة تنبؤية محدودة تفسر بعض تباين درجات المرونة والطلاقة، ولكن لم يتمكن أي متغير من المتغيرات المستقلة من التنبؤ بدرجات الأصالة.

### 3. دراسة (العدل، 1998)

دراسة بعنوان (القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي) وقد تم اختبار عينة مكونة من 495 تلميذاً منهم 135 تلميذاً استطلاعية، و360 تلميذاً عينة نهائية وجميع أفراد العينة من البنين بلغ متوسط أعمارهم 14سنة واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقياس المسئولية الاجتماعية، مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس مفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي عن طريق الحصول على درجات الطلاب في نهاية

الفصل الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بـين حـل المـشكلات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

### 4. دراسة ونتزل (Wentzel, 1993)

تناول فيها الباحث العلاقة بين مستوى الذكاء والتحصيل الدراسـي بالـسلوك الايجـابي والمسئولية الاجتماعية وقد بلغت العينة 423 تلميذاً من تلاميذ الصف السادس والـسابع (52% بنين، 48% بنات) وتم استخدام مقياس ستانفورد Stanford للمهارات الأساسـية واختبـارات تحصيلية معيارية واستبيانات لقياس السلوك الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الـسلوك الاجتمـاعي الايجابي ونسبة الذكاء، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بمـستوى التحـصيل الدراسـي مـن المسئولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي ونسبة الذكاء، وباستخدام تحليل التباين وجدت الدراسة فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي السلوك الاجتماعي في التحصيل الدراسي.

### 5. دراسة بولون (Boulon, 1992)

دراسة لبحث أثر الذكاء والسلوك الاجتماعي الصفي والنمو اللغـوي والحركـي المبكـر وخبرات ما قبل المدرسة والتوافق المنزلي على التحصيل الدراسي على عينة بلغت 65 تلميـذاً تتراوح أعمارهم بين 9 – 11 سنة تم اختيارهم من بين 2200 تلميذ وباستخدام مقياس وكـسلر للذكاء وبعض الاستبيانات لقياس المتغيرات الاجتماعية طبقت على الآباء والتلاميذ ومتوسطات التحصيل المدرسي وبعد تحليل النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج أن الذكاء والسلوك الاجتماعي الصفي تفسر نصف التباين في متوسط التحـصيل، كمـا أن المتغيـرات الاجتماعية تؤثر في مستوى التحصيل والذكاء عند البنين دون البنات.

### 6. دراسة ونتزل (Wentzel, 1991)

وقد حاولت هذه الدراسة إثبات أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خـلال الكفـاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة، ويقصد هنـا بالكفـاءة الاجتماعيـة تنـاول متغيرات المسئولية الاجتماعية والعلاقة بين الزملاء وعمليات تنظيم الذات واستخدمت مقاييـساً للتحصيل الدراسي وسلوك المسئولية الاجتماعية والعلاقة بين الزملاء وعمليات تنظـيم الـذات والثقة في الذات وحل المشكلات الشخصية مع ضبط متغيرات الذكاء والجنس وتركيب الأسـرة والغياب عن المدرسة على عينة بلغت 423 تلميذاً في الصف السادس والسابع وقـد توصـلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال موجب بين مستوى التحصيل الدراسي وكل من سلوك المسئولية الاجتماعية وتنظيم الذات ونسبة الذكاء وتركيب الأسرة، وكل ذلك يرتبط سلبياً مع عـدد أيـام

الغياب، كما يوجد ارتباط موجب دال بين متغيرات الكفاءة الاجتماعية وكذلك ارتباط موجب دال بين المسئولية الاجتماعية ومستوى الذكاء وتركيب الأسرة وباستخدام تحليل الانحدار بينت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي والثقة الشخصية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وأن الشخص المسئول اجتماعياً لديه ثقة أعلى مقارنةً بزملائه وقدرة أكبر على حل المشكلات بطريقة متوافقة.

## 3. 4. دراسات تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي.

### 1. دراسة (الجلبي، 2003)

هدفت الدراسة إلى توضيح آثار فرض الحصار الجائر على العراق، وتعرض العراق إلى عدة حروب منذ 1990 إلى 2003 وكيف أن الأطفال هي الضحية الأكثر تضرراً وتعرضاً للإساءة والعنف والإهمال بسبب ما أفرزه الحصار والحروب من ضغوط ومآسي نفسية واجتماعية وصحية وتربوية على العائلة العراقية مما أدى إلى ازدياد تسرب الأطفال من المدارس حيث بلغ عدد التاركين للمدارس عام (1998) 111552 طفل وطفلة. وقد أشارت الدراسة أيضاً إلى ازدياد في حجم الإساءة النفسية والانفعالية للطفل من قبل الوالدين وعدم قدرتهم على توفير أبسط مستلزمات العيش له وازدياد تعرض الأطفال للإجهاد والتعب والإساءة الجسمية والجنسية والحوادث والمخاطر من خلال التحاقهم بالعمل في سن مبكر، ومن النتائج المترتبة عن إساءة معاملة الأطفال كما أوضحت الدراسة ضعف الثقة بالنفس وضعف في التحصيل الدراسي وسوء في التوافق الاجتماعي والانفعالي للأطفال.

### 2. دراسة (النيال، 2002)

دراسة بحثت العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والذكاء والتحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين وقد بلغت عينة الدراسة 234 تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم بين 11-12 سنة. وقد استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء واختبار عين شمس للذكاء الابتدائي. وبعد إجراء الأساليب الإحصائية اللازمة والتي تمثلت في حساب المتوسطات الحسابية وحساب الانحرافات المعيارية وحساب دلالة الفروق باستخدام اختبارات ومعاملات الارتباط بطريقة يرسون جاءت النتائج لتوضح أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين الاتجاهات الوالدية ــ بأبعادها السبعةــ (التسلط، الحماية الزائدة، والإهمال، وإثارة الألم النفسي، والتفرقة، والتذبذب، والسواء) وذلك كما يدركها الأبناء وبين الذكاء والتحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي.

### 3. دراسة (داوود، 1999)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نمط التنشئة الأسـرية والكفـاءة الاجتماعيـة والسلوك اللااجتماعي والتحصيل الدراسي لطلبة الصفوف السادس والسابع والثامن وقد تكـون عينة الدراسة من 144 طالباً و 158 طالبة تم اختيارهم عشوائياً من 20 مدرسة أساسـية فـي مدينة عمان الأردنية وقد تم استخدام مقياس السلوك الاجتماعي ومقيـاس الكفـاءة الاجتماعيـة ومقياس المعاملة الوالدية. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتعرضون لنمط تنـشئة أسـرية ديمقراطي يظهرون كفاءة اجتماعية عالية ومهارات شخصية وأكاديمية وقدرة على ضبط الذات أفـضل مـن زملائهـم الـذين يـدركون نمـط تنـشئة أسـرية تـسلطي وقاسـي. مع ملاحظة أن الكفاءة الاجتماعية ومهارات الشخصية هي من مكونات الذكاء الاجتماعي أيضاً.

### 4. دراسة (جابر، عبد الرحيم، 1993)

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأزمـات النمـو النفـسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي. وذلك على عينة من التلاميذ القطريين والتي تكونت من 65 من الذكور و 50 من الإناث، وكان متوسط أعمارهم هي 7، 14، وطبق عليهم اختبـار الـشباب بصورتيه (صورة خاصة بالأب، وصورة خاصة بالأم) إعداد (Schludmann) وترجمه جابر عبد الحميد جابر (1985) وهو يقيس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء. وقياس مراحل النمو النفسي الاجتماعي إعداد (Darling-Fisher And Leidy) وترجمـه البـاحثون. وقـد أوضحت التحليلات الإحصائية وجود علاقات ارتباطية دالة وموجبة بـين أسـلوب التقبـل – الرفض، الثقة – عدم الثقة، لدى الذكور كما اتضح عدم وجود فروق بين الجنسين في أي مـن أزمات النمو النفسي الاجتماعي، بينما كانت هناك فروق دالة بين الإناث الأكثر تحصيلاً والأقل تحصيلاً وتشير النتائج إلى أهمية المعاملة الوالدية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي وأهمية هذا التوافق في التحصيل الدراسي.

### 5. دراسة (الطحان،1990)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي عند الأبناء وكل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة وكذلك معرفة العلاقة بـين التحـصيل الدراسـي والمـستوى الاجتمـاعي والاقتصادي للأسرة، وقد تم تحقيق هذا الهدف باختيار عينة من 340 طالب وطالبـة تتـراوح أعمارهم 15 عاماً من دولة الإمارات العربية المتحدة وتم تطبيق كل من مقيـاس الاتجاهـات الوالدية ودليل المستوى الاقتصادي الاجتماعي على أفراد العينة وقد أظهرت معاملات الارتباط أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية ودالة بين التحصيل الدراسي عند الأبناء وكـل مـن الاتجـاه

الديمقراطي واتجاه التقبل عند الأبناء وخاصة بالنسبة للإناث، وأن هناك علاقات ارتباطية سلبية بين التحصيل الدراسي عند الأبناء وكل من اتجاه التسلط واتجاه الحماية الزائدة للآباء وخاصة عند الذكور.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن بعضها تناولت البحث في علاقة الذكاء والتحصيل الدراسي والبعض الآخر تناول علاقة أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي.

أما الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي فقد تشابهت جميعها في الهدف فدراسة فيرجسون وآخرون (Fergusson el at, 2005) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العام والتحصيل الدراسي.

ودراسة (أبو هلال والطحان، 2002) فقد هدفت أيضاً إلى اختبار العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي، ودراسة (العدل، 1998) فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل وكذلك دراسة ونتزل (Wentzel, 1993) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العام والتحصيل، ودراسة بولون (Boulon, 1992) ودراسة ونتزل (Wenzel, 1991).

أما من ناحية اختبار العينة فقد تشابهت الدراسات في أن حجم العينة كبير نوعاً ما مثل دراسة فيرجسون وآخرون (Fergusson el at, 2005) وقد بلغ حجم العينة 1265 طفل، أما دراسة (العدل، 1998) كان حجم العينة 423 طفل، وقد تشابهت الدراسات أيضاً في أن عمر العينة المستهدفة يتراوح ما بين 9 – 14 سنة.

وقد اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات فبعضها استخدم مقياس وكسلر مثل دراسة فيرجسون وآخرون (Fergusson el at, 2005) ودراسة بولون (Boullon, 1992) وبعضها استخدم مقياس ستانفورد (Stanford) مثل دراسة وينتزل (Wentzel, 1993) وبعضها استخدم مقياس رافن واختبار تورانس مثل دراسة (أبو هلال والطحان، 2002).

وقد تشابهت الدراسات أيضاً في النتائج أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء والتحصيل الدراسي فكلما ارتفعت نسبة الذكاء العام والاجتماعي زادت القدرة على التحصيل.

أما الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي فقد تشابهت في الهدف ففي دراسة (جبلي، 2003) فقد هدفت إلى توضيح أثر سوء الوضع الاقتصادي الاجتماعي على الأسرة وكيف يؤثر ذلك سلباً على الأطفال وقدرتهم على التحصيل كذلك دراسة (النيال،2002) والتي بحثت في العلاقة بين الاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي. ودراسة (داوود، 1998)، ودراسة(جابر وعبد الرحيم، 1993)، ودراسة (الطحان، 1999).

وقد ركزت الدراسات السابقة على أسلوب التسلط والقسوة وكيف تؤثر سلباً على قــدرة الطفــل على التحصيل الدراسي.

أما من ناحية حجم العينة ونوعها فقد تشابهت دراسة (النيال، 2002) مــع دراســة (الطحــان، 1995) مع دراسة (داوود، 1998) في تقارب حجم العينة والتي كانــت علــى التــوالي 234، 430، 302.

تشابهت الدراسات السابقة في استخدامها لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يــدركها الأبنــاء وليس من وجهة نظر الآباء، كذلك تقدير التحصيل الدراسي من درجات الاختبار التي يؤديهــا الأطفال في فترة إجراء البحث.

أما من حيث النتائج فقد تشابهت الدراسات السابقة في أن أسلوب التسلط والقسوة يــؤدي إلــى ضعف في التحصيل الدراسي مثل دراسة ( النيال، 2002) ودراسة (داوود، 1998) ودراســة (الجلبي، 2003).

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة فقد ازدادت دافعية الباحثة إلى تطبيق الدراسة الحالية على البيئة الفلسطينية والتي تعاني من ندرة الأبحاث في سوء معاملة الطفل وإهماله من قبل الوالدين وأثره على القدرات العقلية والكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي. واستفادت أيضاً أن قيــاس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء هي أصدق من أن يعبر عنها الآباء.

# الفصل الرابع

# الطريقة والإجراءات

- ❖منهج الدراسة
- ❖مجتمع الدراسة
- ❖عينة الدراسة
- ❖أدوات الدراسة
- ❖المعالجة الإحصائية
- ❖خطوات الدراسة

# الفصل الرابع

# إجراءات الدراسة

## 4. 1. تمهيد:

في هذا الفصل سوف تقوم الباحثة بتقديم عرضاً لمنهج الدراسة، وذلك من حيث طريقة اختيار العينة، والأدوات المستخدمة، وخطوات تصميمها والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات بهدف التوصل إلى النتائج وتفسيرها على نحو يكشف عن العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية والتي تتمثل في "سوء معاملة الطفل وإهماله وأثرها على الذكاء العام والانفعالي والاجتماعي والتحصيل الدراسي" في مرحلة الطفولة المتأخرة.

## 4. 2. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبتناول هذا المنهج دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في محتوياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصنفها ويحللها (الأغا، 1996: 41). وذلك للتعرف على بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي.

## 4. 3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور والإناث بمدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث والمتمثلة في الصفوف الخامس والسادس وذلك في قطاع غزة، كما هو موضح في جدول (4.1).

جدول (4.1)

**جدول يوضح عدد الطلاب في الصفوف الخامس والسادس وفي قطاع غزة**

| المدينة | رفح | | خانيونس | | بني سهيلا والشرقية | | دير البلح | | مغازي | | بريج | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف | خامس | سادس | خامس | سادس | خامس | سادس | خامس | سادس | خامس | سادس | خامس | سادس |
| ذكور | 1953 | 2098 | 1067 | 1140 | 1060 | 1141 | 541 | 548 | 373 | 422 | 514 | 572 |
| إناث | 1755 | 1953 | 1051 | 1094 | 954 | 1069 | 505 | 512 | 413 | 383 | 524 | 557 |
| المجموع | 3708 | 4051 | 2118 | 2234 | 2014 | 2210 | 1046 | 1060 | 786 | 805 | 1038 | 1129 |

| المدينة | نصيرات | | مدينة غزة | | مخيم الشاطئ | | جباليا | | بيت حانون | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف | خامس | سادس | خامس | سادس | خامس | سادس | خامس | سادس | خامس | سادس |
| ذكور | 1066 | 1178 | 1441 | 1483 | 1287 | 1356 | 1633 | 1805 | 628 | 657 |
| إناث | 1035 | 1072 | 1385 | 1343 | 1053 | 1056 | 1663 | 1719 | 616 | 643 |
| المجموع | 2101 | 2250 | 2826 | 2826 | 2340 | 2412 | 3296 | 3524 | 1244 | 1300 |

## 4. 4. العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة باختبار عينة استطلاعية قوامها 120 تلميذ وتلميذة من المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لوكالة الغوث. والمسجلين للعام 2006–2007 بهدف التقنين والتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.

## 4. 5. العينة النهائية:

تكونت العينة النهائية من 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث التابعة لمديرية غزة وقد تراوحت أعمارهم بين (9–12) سنة بمتوسط عمـــري (15.5) واشتملت العينة على (100) تلميذ و (100) تلميذة من الصف الخامس والسادس من مجمـــوع (5625) طالب وطالبة في مدارس غزة أي ما يمثل 3.5% من مجتمع الدراسة كما هو موضح في الجدول (4.2)

جدول (4.2)

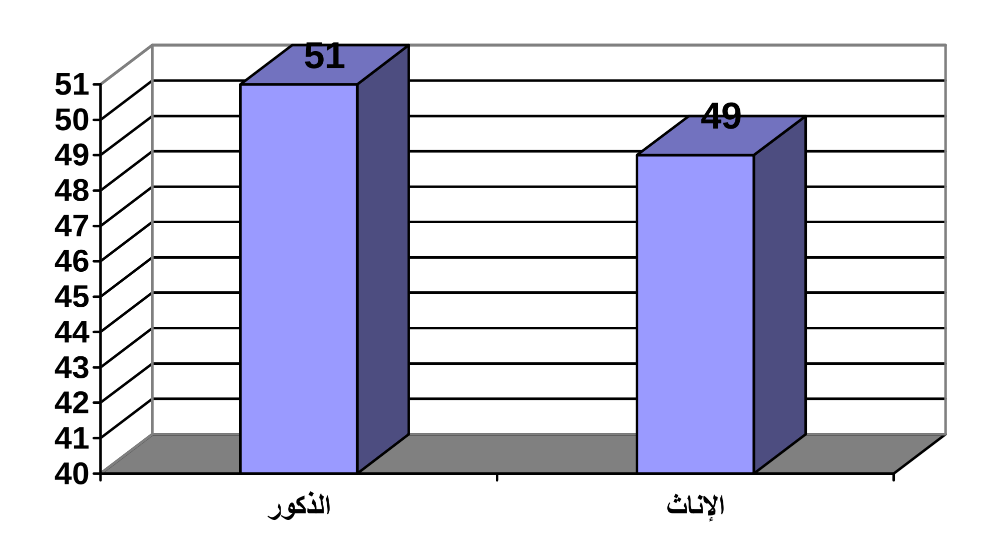
**يوضح مجتمع الدراسة والعينة النهائية**

| المنطقة | مدينة غزة | | |
|---|---|---|---|
| الصف | خامس | سادس | العينة النهائية |
| ذكور | 1441 | 1483 | 100 |
| إناث | 1385 | 1343 | 100 |
| المجموع | 2826 | 2826 | 200 |

## 4. 6. وصف العينة

### 1. نوع الجنس لأفراد العينة.

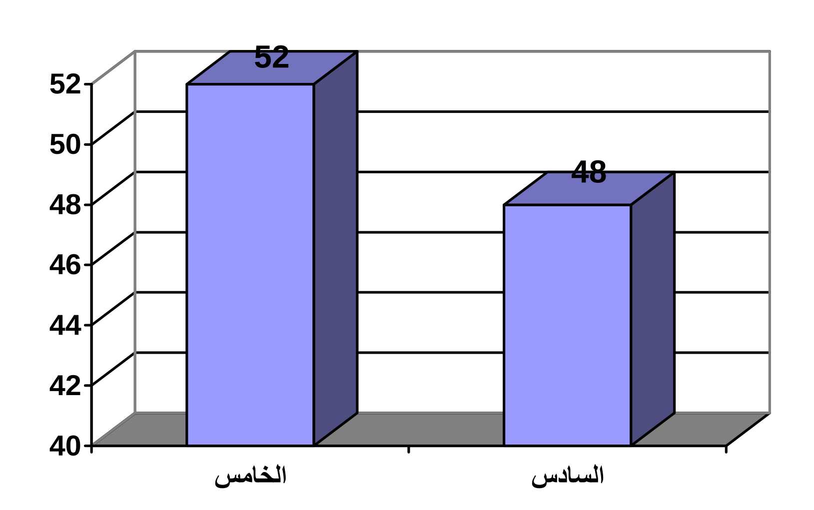
شكل الذكور في العينة ما نسبته 51.0% ، بينما شكلن الإناث ما نـسبته 49.1% فـي العينة ، ويتضح ذلك من خلال شكل (4.1):




**شكل (4.1) : يوضح نوع الجنس لأفراد العينة**

### 2. نوع الصف الدراسي لأفراد العينة.

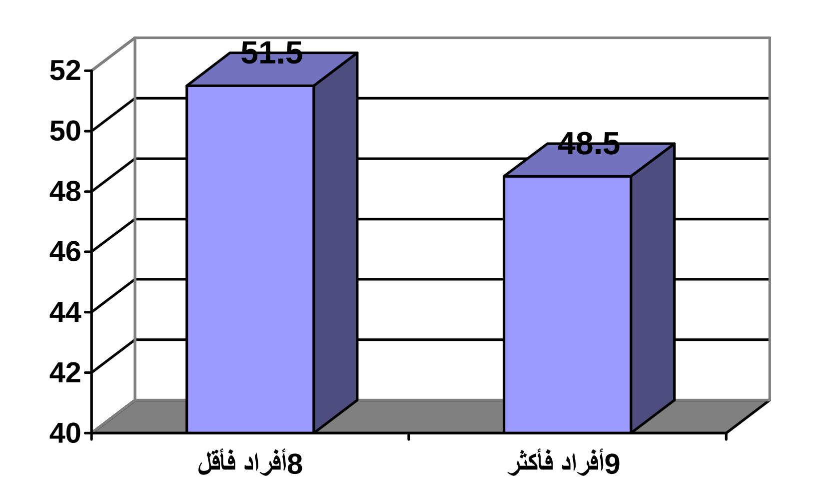
تبين أن 52% من الطلبة في العينة يدرسون في الصف الخامس، بينما 48% من الطلبة يدرسون في الصف السادس ، ويتضح ذلك من خلال شكل (4.2):




**شكل (4.2): يوضح نوع الصف الدراسي لأفراد العينة**

3. **عدد أفراد أسر الطلبة في العينة.**

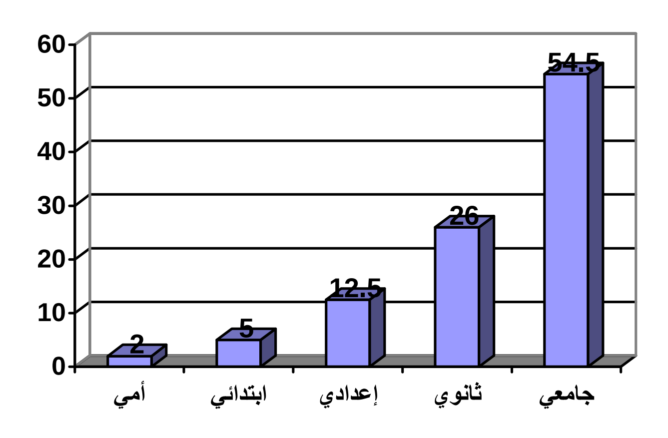
تبين أن 51.5% من الطلبة كان عدد أفراد أسرهم 8 أفراد فأقل، بينما 48.5% من أسـر الطلبة كان عدد أفراد أسرهم أكثر من 9 أفراد داخل الأسرة، فقد تراوحت عدد أفراد اسر الطلبة بين ( 2–23 ) فرد وبمتوسط 8.7 فرد لكل أسرة وبانحراف معياري 2.5 ، ويتضح ذلك مـن خلال شكل (4.2):




**شكل (4.3): يوضح عدد أفراد أسر الطلبة في العينة**

4. **المستوى التعليمي لآباء الطلبة في العينة.**

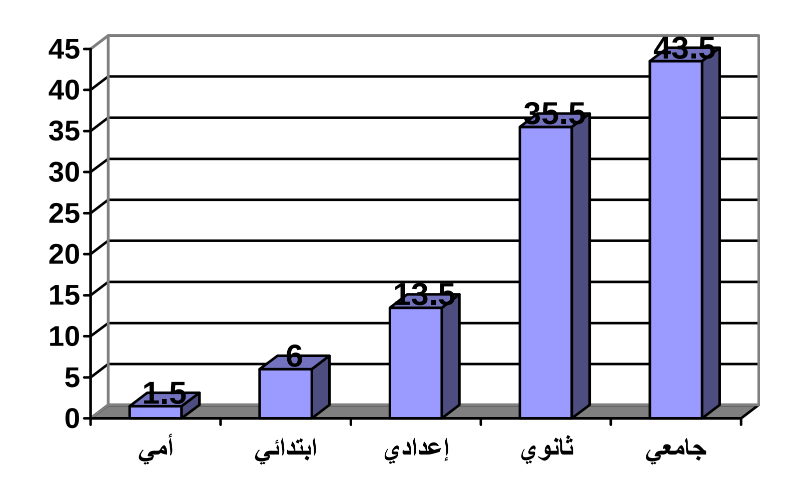
تبين أن 54.5% من آباء الطلبة في العينة حاصلين على الشهادة الجامعية ، بينما 26.0% من أبائهم حاصلين على شهادة الثانوية العامة ،و 12.5% حاصلين على الشهادة الإعداديـة ،و 5.0% حاصلين على الشهادة الابتدائية ،و 2.0% فقط لا يعرفون القراءة ولا الكتابة، ويتـضح ذلك من خلال شكل (4.4):




**شكل (4.4) : يوضح المستوى التعليمي لآباء الطلبة في العينة**

### 5. المستوى التعليمي لأمهات الطلبة في العينة.

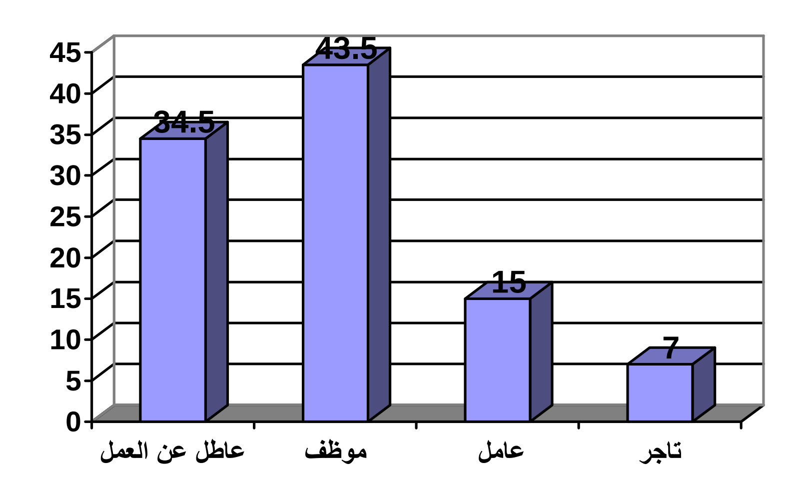
تبين أن 43.5% من أمهات الطلبة في العينة حاصلات على الشهادة الجامعية، بينما 35.5% من أمهاتهم حاصلات على شهادة الثانوية العامة ،و 13.5% حاصلات على الشهادة الإعدادية ،و 6% حاصلات على الشهادة الابتدائية ،و 1.5% فقط لا يعرفن القراءة ولا الكتابة، ويتضح ذلك من خلال شكل (4.5):




**شكل (4.5) : يوضح المستوى التعليمي لأمهات الطلبة في العينة**

### 6. نوع المهنة لآباء الطلبة في العينة.

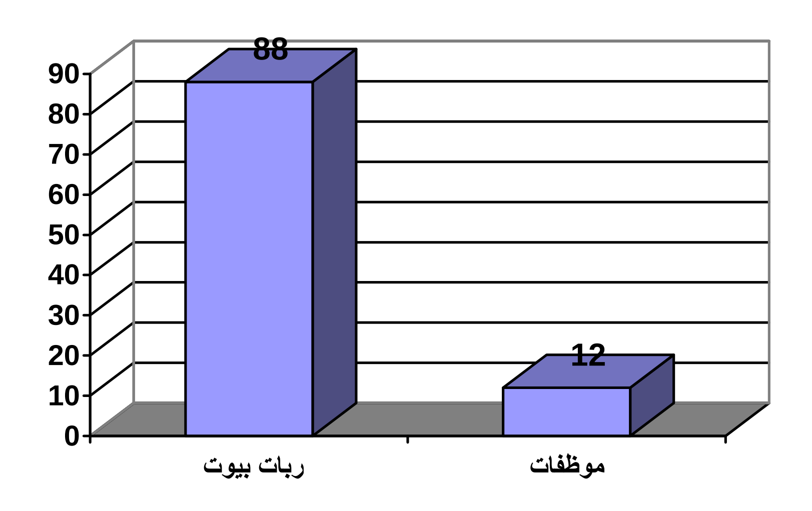
تبين أن 34.5% من آباء الطلبة في العينة عاطلين عن العمل ، بينما 43.5% موظفين ،و 15%عمال ،و 7% تجار ، ويتضح ذلك من خلال شكل (4.6):




**شكل (4.6) : يوضح نوع المهنة لآباء الطلبة في العينة**

7. **نوع المهنة لأمهات الطلبة في العينة.**

تبين أن الغالبية العظمى من أمهات الطلبة في العينة ربات بيوت وبنسبة 88.0%، بينما 12.0% موظفات، ويتضح ذلك من خلال شكل (4.7):




**شكل (4.7) : يوضح نوع المهنة لأمهات الطلبة في العينة**

يتضح مما سبق عرضه من وصف للعينة و التي بلغ عددها 200 تلميذ وتلميذة أن نصف هذه العينة من الذكور ونصفها من الإناث وذلك لبحث أثر سوء المعاملة الوالدية والإهمال على كلا الجنسين والتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال.

أما بالنسبة لعدد أفراد أسر المفحوصين فقد تراوح ما بين (2–23) فرد وبمتوسط 8.7 فرد لكل أسرة وهذا طبيعي بالنسبة للأسر الفلسطينية والتي تمتاز بكثرة عدد الأفراد، أما عن المستوى التعليمي لآباء الطلبة فقد اتضح أن 54.5% من الآباء حاصل على الشهادة الجامعية، وأن 43.5% من الأمهات أيضاً حاصل للشهادة الجامعية مما يدل على أن المستوى التعليمي للوالدين مرتفع نسبياً، أما بالنسبة للمستوى الاقتصادي لآباء الطلبة المفحوصين فاتضح أن 43.5% منهم موظفين، و15% عمال، و7% تجار، مما يدل على أن ثلثي أسر الطلبة يعيشون في مستوى اقتصادي جيد. ومن الملاحظ أيضاً في وصف العينة أن 88% من أمهات الطلبة المفحوصين هن ربات بيوت ولسن نساء عاملات مما يدل على أن الأطفال ينالون قدر من الاهتمام لا بأس به سوف يكون أثره في نتائج الدراسة.

وخلاصة القول يتضح لنا من توصيف العينة أن المستوى الاقتصادي والمستوى التعليمي لآباء الطلبة المفحوصين مرتفع نوعاً ما وهذه من العوامل البيئية التي لها أثر واضح على نمط التنشئة الأسرية المتبعة مع الأطفال.

### 4. 7. أدوات الدراسة:

وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت فيما يلي:

**1. مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين:** أنظر الملحق (1)

وهو من إعداد أباظة (2005) وقد تم تطبيق هذا الاختبار على الأطفال من عمر زمني (9-12) سنة بأسلوب التقرير الذاتي ويقصد به ما يعبر به الطفل عن نفسه.

**وصف المقياس:**

- إساءة معاملة الطفل وإهماله:"هي أي سلوك من جانب الوالد أو القائم على رعايته والذي ينجم عنه أذى بدني ونفسي وانفعالي حقيقي وربما ينتج عنه وفاة الطفل"

- تم وضع بنود هذا المقياس الاطلاع على بعض اختبارات سوء معاملة الأطفال الأجنبية.

وجمع الملاحظات عن أساليب الإساءة ومصادرها. واتضح أن أهم المصادر هي الأب ثم الأم وهناك مصدر آخر للإساءة من المحيطين بالطفل مثل الأخوة أو المدرسين في الحضانة ورياض الأطفال ولكن أكثرها تأثيراً واستمراراً هو المصدر الخاص بالآباء ولذلك خصص للأربع مقاييس الفرعية للاختبار:

- الإساءة البدنية.
- الإساءة النفسية.
- الإهمال (الصحي – التعليمي – النفسي).

ونفس البنود مرة أخرى تخص المصدر للإساءة من الأم والأخرى مصدر الإساءة من الأب ويتميز هذا المقياس بشموله إلى جانب مصدر الإساءة الإهمال بصوره الثلاث التعليمي والصحي والنفسي بأسلوب مبسط وكل بعد من الأبعاد الثلاثة يتكون من (22) بنداً. وتقع الإجابة في أربع مستويات: كثيراً (3)، أحياناً (2)، نادراً (1)، ومطلقاً (0). وقد قامت أباظة بالتحقق من الصدق والثبات بطرق مختلفة والنتائج تبين أن المقياس يتمتع بصدق وثبات جيد. وقد قامت الباحثة بعرض هذا المقياس على بعض مدرسي اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس لمعرفة مدى ملاءمة مفردات هذا المقياس للبيئة الفلسطينية كذلك قامت الباحثة باختبار

عينة من الطالبات من الصفوف المطلوبة لمعرفة مدى فهم الطالبات والطلاب لمفردات المقياس وقد أجمع المدرسين والطلبة أن المقياس واضح ومفهوم ويمكن استخدامه كما هو.

**2. اختبار الذكاء المصور:** أنظر الملحق (6)

أعد هذا الاختبار وقننه باللغة العربية أحمد زكي صالح (1978)، ويهدف الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وبعدها، ويعتمد الاختبار على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة، ويتميز الاختبار من حيث أنه غير لفظي ولا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى الثقافي للأفراد، كما يصلح الاختبار للتطبيق في مرحلة زمنية كبيرة ابتداء من سن الثامنة وما بعدها.

**أولاً: الصدق:**

حسبت معاملات صدق الاختبار بطرق عديدة منها التحليل العاملي، وعلاقة الاختبار بغيره من الاختبارات (معاني الكلمات، إدراك المعاني، تفكير، عدد قدرة عقلية عامة، تصنيف أشكال، تصنيف أعداد، معالجة ذهنية).

**ثانياً: الثبات:**

حسبت معاملات ثبات الاختبار في كثير من الأبحاث التي استخدم فيها عن طريق التجزئة النصفية أو تحليل التباين، وتراوحت معاملات الثبات بين 0.75 – 0.85 وهي معاملات ثبات مقبولة وموثوق بها علمياً، وهذا يعني أن ثبات وصدق المقياس جيد.

**3. اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال:** أنظر الملحق (4)

قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار ليناسب أطفال المدرسة الابتدائية في عمر زمني (9-12) سنة، وفيما يلي عرض للخطوات التي اتبعت في تصميم الاختبار:

1. مراجعة التراث النفسي والكتابات النظرية التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي، خصائصه، مكوناته، وكيفية قياسه.

2. قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الاختبارات التي صممت لقياس الذكاء الانفعالي مثل "مقياس الذكاء الوجداني" د.فاتن فاروق موسى، و"اختبار الذكاء الانفعالي" د.رشا عبد الفتاح الديدي، و"اختبار الذكاء الانفعالي" د.فاروق السيد عثمان / د.محمد عبد السميع.

3. قامت الباحثة بصياغة مفردات اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال حيث تـألف مـن (55) مفردة. وتم عرض هذه العبارات على مدرِّسات للغة العربية، كذلك قامت الباحثة باختبار بعض الطالبات في نفس الصفوف للتعرف على مدى فهمهم للعبارات وقد كانت العبارات واضحة ومفهومة بالنسبة لهم.

أما عن كيفية الإجابة على الاختبار فقد تتم اختيار المفحوص إجابة واحدة من بين ثـلاث إجابات هي: دائماً، أحياناً، نادراً. وتتراوح الدرجات من (3-1) على كل مفردة بحيـث تكـون أدنى درجة هي (55) وأعلى درجة هي (165) حيث تشير الدرجة المرتفعة على الاختبار إلـى زيادة تمتع الطفل بالذكاء الانفعالي.

**أولاً: الصدق الظاهري للاختبار:**

استخدم الصدق الظاهري Content Validity حيث تم عرض اختبار الذكاء الانفعـالي للأطفال على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس بكلية التربية فـي الجامعـة الإسلامية وجامعة الأقصى، والجامعة المفتوحة وقد بلغ عددهم (10) وطلب من كل محكم تقدير مدى صلاحية كل عبارة لقياس الذكاء الانفعالي للأطفال، وذلك على ضوء التعريف الإجرائـي الذي قدمته الباحثة وقد بلغت نسبة الاتفاق على مفردات الاختبار 90%. قامت الباحثة بتعـديل الاختبار حسب آراء المحكمين حيث تم حذف (25) عبارة ليبقى الاختبار في صورته الأولـى (30) عبارة فقط بعد مناقشة المشرف.

**ثانياً: الصدق العاملي للاختبار:**

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها 120 تلميذ وتلميذة، ثم بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط الناتجة من درجات 120 طالب بين فقرات المقياس ال(30) فقرة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling، فأسفر التحليل العاملي عن وجود 3 عوامل قابلة للتفسير، تم تدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقـة الفاريمـاكس Varimax و أمكن استخلاص 3 عوامل، فسرت هذه العوامل مجتمعة 27.0%، من التباين الكـل، وكانـت درجة التشبع للفقرات على الأبعاد بمعيار 0.32 درجة حيث تم حذف 14 فقرة لعدمن تـشبعها تشبعاً دالاً بأي عامل من العوامل الثلاثة وكانت كما يلي:

أ. **العامل الأول:**

كما يتضح من جدول(4.5) فقد استوعب العامل الأول (15.0%) من النسبة الكلية للتباين. وكان الجذر الكامن لهذا العامل هو (4.6) وقد تشبعت به الفقرات التاليـة: (15، 9، 10، 20، 28، 1، 6، 3، 13، 7) وتدور مفردات هذا العامل حول **الوعي الذاتي للطفل.**

**ب. العامل الثاني:**

وقد استوعب العامل الثاني (6.0%) من النسبة الكلية للتباين. وكان الجذر الكامن له (1.9) وقد تشبعت به الفقرات التالية: (26، 12، 27) وتدور مفردات هذا العامل **حول إدارة العلاقات.**

**ج. العامل الثالث:**

أما العامل الثالث فقد استوعب (6.0%) من النسبة الكلية للتباين وكان الجذر الكامن له (1.8) وقد تشبعت به الفقرات التالية: (11، 8، 18) وتدور مفردات هذا العامل حول **ضبط الانفعالات.**

يتضح بعد التحليل العاملي أن عبارات الاختبار أصبحت 16 عبارة وهي التي طبقت على العينة الفعلية.

جدول (4.3)

**يوضح نسبة التباين المفسر لكل عامل من العوامل لمقياس الذكاء الانفعالي قبل التدوير وبعد التدوير**

| | قبل التدوير | | | بعد التدوير | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| B15 | 0.80 | | | 0.81 | | |
| B9 | 0.80 | | | 0.80 | | |
| B20 | 0.75 | | | 0.75 | | |
| B28 | 0.69 | | | 0.71 | | |
| B10 | 0.60 | | | 0.61 | | |
| B3 | 0.58 | | | 0.54 | | |
| B1 | 0.57 | | | 0.50 | | |
| B13 | 0.56 | | | 0.49 | | |
| B6 | 0.50 | | | 0.48 | | |
| B18 | 0.47 | | | | | 0.33 |
| B7 | 0.41 | | | 0.45 | | |
| B27 | 0.40 | -0.33 | | | 0.71 | |
| B26 | | 0.59 | | | -0.63 | |
| B11 | | -0.58 | | | | 0.45 |
| B12 | | 0.56 | | | 0.50 | |
| B8 | | | | | | 0.43 |
| الجذر الكامن | 5.24 | 2.5 | 1.88 | 4.6 | 1.9 | 1.89 |
| نسبة التباين المفسر | 17.6 | 8.5 | 6.2 | 15.0 | 6.0 | 6.0 |

**ثالثاُ: ثبات الاختبار:**

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (120) طالب وبعد تطبيق الاختبار تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للاختبار تساوي (0.80) وهذا دليل على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، وبما أن المقياس لديه ثلاث أبعاد، فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للبعد الاول (0.84) ومعامل ألفا كرونباخ للبعد الثاني (0.50) ومعامل ألفا كرونباخ للبعد الثالث (0.50) كما هو واضح في جدول (4.6)، وهذا دليل كافي على أن الأبعاد بفقراتها تتمتع بمعامل ثبات مقبول.

جدول(4.4)

**معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي**

| العوامل | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|
| **الأول** | 0.84 |
| **الثاني** | 0.50 |
| **الثالث** | 0.50 |
| **المقياس الكلي** | 0.80 |

**الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split half methods:**

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (120) طالب وبعد تطبيق المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسم بنود المقياس إلى نصفين ثم حساب معاملات الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني حيث بلغ معاملا الارتباط لبيرسون لدرجات المقياس بهذه الطريقة (0.51)، وبعد استخدام معادلة سبيرمان–براون المعدلة أصبح معامل الثبات (0.68) ويدل هذا على أن المقياس لديه درجات ثبات جيدة.

**4. اختبار الذكاء الاجتماعي للأطفال:** أنظر الملحق (3)

أعدت الباحثة هذا الاختبار ويتكون من 45 عبارة وتمثل كل عبارة موقفاً افتراضياً يحتمل أن يتعرض له الطفل في سياق حياته اليومية، ويطلب من المفحوص أن يتخيل نفسه في كل موقف من مواقف الاختبار ويوضح كيف يتصرف في هذه الحالة بأن يختار إجابة واحدة من الاجابات الثلاثة التي تلي كل موقف وفيما يلي عرض لخطوات تصميم الاختبار:

1. قامت الباحثة بمراجعة التراث النفسي والكتابات النظرية التي تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعي، مكوناته، كيفية قياسه، كما قامت الباحثة بمراجعة بعض المقاييس التي صممت لقياس الذكاء الاجتماعي مثل (مقياس الذكاء الاجتماعي لأحمد عبد المنعم الغول)، ومقياس المهارات الاجتماعية مثل (مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال، إعداد: أماني عبد المقصود عبد الوهاب)، كذلك (اختبار الكفاءة الاجتماعية، من إعداد د: مجدي عبد الكريم حبيب).

2. قامت الباحثة –بناءً على ما سبق– بصياغة مجموعة من العبارات التي يمكن أن تعبر عن الذكاء الاجتماعي عند الأطفال وبلغ عدد العبارات 45 عبارة.

3. قامت الباحثة بعرض هذه العبارات على مدرسات في اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس لمعرفة مدى ملاءمة المفردات للبيئة الفلسطينية وقد تم تغيير بعض الكلمات الصعبة واستبدالها بأخرى أكثر سهولة ووضوحاً.

**أولاً: الصدق الظاهري للاختبار:**

استخدم الصدق الظاهري، حيث تم عرض اختبار الذكاء الاجتماعي على مجموعة من المحكمين المتخصصين لتقدير مدى صلاحية كل مفردة لقياس الذكاء الاجتماعي للأطفال وذلك على ضوء التعريف الإجرائي الذي قدمته الباحثة، وكان المحكمين وعددهم (10) من أساتذة علم النفس وكلية التربية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى والجامعة المفتوحة. وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات الاختبار (88%) وبناءً على ذلك قامت الباحثة بتعديل بعض العبارات وحذف (15) عبارة ليبقى الاختبار في صورته الأولية (30) عبارة فقط بعد مناقشة المشرف.

**ثانياً: الصدق العاملي:**

قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء الاجتماعي للأطفال على عينة استطلاعية قوامها 120 تلميذ وتلميذة من الصفوف الخامس والسادس في مدرسة غزة المشتركة (ب) للبنات ومدرسة غزة الجديدة (ب) للبنين التابعة لوكالة الغوث، ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط الناتجة من درجات 120 طالب بين فترات المقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling، فأسفر التحليل العاملي عن وجود (4) عوامل قابلة للتفسير، ثم تم تدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس Varimax وأمكن استخلاص 4 عوامل فسرت هذه العوامل مجتمعة 41.3% من التباين الكلي، وكانت درجة تشبع الفقرات على الأبعاد بمعيار (0.32) درجة، حيث تم حذف 14 فقرة لعدم تشبعها تشبعاً دالاً بأي عامل من العوامل الأربعة، كما يلي:

**1. العامل الأول:**

كما يتضح من جدول (4.7) فقد أسهم العامل الأول بـــ (21.6%) من النسبة الكلية للتباين وكان الجذر الكامن لهذا العامل هو (6.4) وقد تشبعت به الفقرات التالية (29، 24، 30، 22)، وترى الباحثة أن تسميه **الضبط الانفعالي الاجتماعي**.

**2. العامل الثاني:**

فقد أسهم بـــ (7.7%) من النسبة الكلية للتباين وكان الجذر الكامن لهذا العامل هو (2.3) وقد تشبعت به الفقرات التالية (16، 18، 15، 17، 1)، وترى الباحثة أن تـسميه **الحــساسية الاجتماعية**.

**3. العامل الثالث:**

فقد أسهم بـــ (6.0%) من النسبة الكلية للتباين وكان الجذر الكامن لهذا العامل هو (1.8) وقد تشبعت به الفقرات التالية (2، 21، 8)، وترى الباحثة أن تسميه **الحساسية الانفعالية**.

**4. العامل الرابع:**

أسهم هذا العامل بـــ (6.0%) من النسبة الكلية للتباين وكان الجذر الكامن لهذا العامل هو (1.8) وقد تشبعت به الفقرات التالية (6، 10، 5، 20)، وتـــرى الباحثـــة أن تـــسميه **الكفـــاءة الاجتماعية**.

بعد التحليل العاملي أصبحت عبارات المقياس 16 عبارة تم تطبيقها على العينة الفعلية.

**ثالثاُ: ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي:**

**1. الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ Alpha :**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها 120 تلميذ وتلميذة في الصفوف الخامس والسادس من المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لوكالة الغوث، وبعد تطبيق المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، ، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقيـــاس (0.72)، وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، وبما أن المقياس لديه أربعة أبعاد ، فقد بلغ معامل الفا كرونباخ للبعد الأول (0.73)، ومعامل ألفا كرونباخ للبعد الثـــاني (0.60)، و ومعامل ألفا كرونباخ للبعد الثالث (0.50)، ومعامل ألفا كرونباخ للبعد الرابع (0.54) وهذا دليل كافي على أن الأبعاد بفقراتها تتمتع بمعامل ثبات جيد كما هو موضح في جدول (4.7).

جدول(4.5)

**معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي**

| العوامل | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|
| **الأول** | 0.73 |
| **الثاني** | 0.60 |
| **الثالث** | 0.50 |
| **الرابع** | 0.54 |
| **المقياس الكلي** | 0.72 |

**2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split Half Methods:**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (120) تلميذ وتلميذة من الصفوف الخامس والسادس من المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعى لوكالة الغوث. وبعد تطبيق المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة بنود المقياس إلى نصفين، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، حيث بلغ معامل الارتباط لبيرسون لدرجات المقياس بهذه الطريقة (0.47) وبعد استخدام معادلة سبيرمان-براون المعدلة أصبح معامل الثبات (0.63)، ويدل هذا على أن المقياس لديه درجة ثبات جيدة.

## 4. 8. المعالجات الاحصائية:

قد تم استخدام أساليب إحصائية متنوعة تتمثل في مقياس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي) ومقاييس التشتت مثل (معامل ارتباط بيرسون واختبار T للعينات المستقلة) وتم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية.

## 4. 9. خطوات الدراسة:

1. قامت الباحثة بعد التأكد من صلاحية الأدوات بتطبيقها على أفراد العينة بصورة جمعية.

2. حصلت الباحثة على خطاب موجه من كلية التربية بالجامعة الإسلامية إلى رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث بغزة. والتي بدورها وجهت خطاب إلى مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث في مدينة غزة لتسهيل مهمة الباحثة في التطبيق على عينة الدراسة بدون تحديد مدارس معينة.

3. تم التوجه إلى عدة مدارس في مدرينة غزة للتنسيق معها.

4. بعض المدارس رفضت التعاون مع الباحثة وتم التنسيق من خلال مدير المدرســة مــع المدرسين للصفوف الخامس والسادس بنين وبنات على أن يكون التطبيق في حــصص الفراغ.

5. قامت الباحثة بالتعريف عن نفسها والهدف من الدراسة.

6. تم شرح وتوضيح جميع الأدوات ومدى أهمية الإجابة عليها بوضوح وصدق.

7. بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق على عينة الدراسة تم جمع الاختبارات وتفريغها على الحاسوب حتى يسهل معالجتها. وذلك لاختبار فرضات الدراسة ومن ثم تفسيرها.

8. تفسير النتائج.

## 4. 10. الصعوبات التي واجهت الباحثة:

1. عند تطبيق العينة الاستطلاعية اختارت مديرية التربية والتعليم مدرستين من المــدارس الأساسية الدنيا في حي الشيخ رضوان ولكن تبين للباحثة أن طلبة الصفوف التــي تــم التطبيق عليها مستواهم دون المتوسط ووجدوا صعوبة في التعامل مــع أدوات البحــث فقامت الباحثة بإعادة التطبيق في مدارس الأنروا.

2. أثناء التطبيق للعينة الفعلية ورغم توجيه كتاب من مدير التربية والتعليم بمدارس الأنروا إلى مدراء المدارس بتسهيل مهمة الباحثة إلا أن بعض المدارس رفضت التعاون معهــا بسبب التأخر في المناهج الدراسية وليس لديها وقت فراغ لتسهيل مهمة الباحثة.

3. انقطاع التيار الكهربائي كان من ضمن الصعوبات التي أعاقت عملية الكتابة.

4. الظروف السياسية الاقتصادية الاجتماعية التي يمر بها الفلسطينيون.

5. عدم وجود مرشد اجتماعي في المدارس مما جعل تطبيق أدوات الدراسة صعباً نوعاً ما.

# الفصل الخامس

## عرض النتائج

## وتفسيرها

# الفصل الخامس

# عرض النتائج وتفسيراتها

## 5. 1. المقدمة:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات الدراسة، وبعد إجـراء المعالجات الإحصائية وفقاً لفرضيات الدراسة ومتغيراتها، سيتم عرض نتائج التحليل الوصـفي الخاص بمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، ثم سيتم عرض التحلـيلات الخاصـة بفـروض الدراسة وتفسيرها.

## 5. 2. تساؤلات الدراسة:

### 5. 2. 1. التساؤل الأول : ما درجة تعرض الأطفال لسوء المعاملة الوالدية ( الجـسدية والنفسية) ودرجة الإهمال ( الصحي– التعليمي – النفسي) من قبل والديهم ؟

للتعرف على مستوى تعرض الأطفال لسوء المعاملة من قبل الوالـدين، وكـذلك درجـة الإهمال ( الصحي، التعليمي ، النفسي ) ، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافـات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس الإساءة والإهمال ،ويتضح ذلك مـن خـلال جدول (5.1):

جدول (5.1)

**يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد مقياس الإساءة والإهمال من قبل الوالدين للأطفال في العينة**

| الأبعاد | من قبل | الفقرات | الدرجة الكلية | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإساءة الجسدية | الأب | 22 | 66 | 11.9 | 10.1 | 18.0 |
| | الأم | 22 | 66 | 9.5 | 9.5 | 14.3 |
| الإساءة النفسية | الأب | 22 | 66 | 10.2 | 12.8 | 15.5 |
| | الأم | 22 | 66 | 9.9 | 12.7 | 14.9 |
| الإهمال ( الصحي، النفسي، التعليمي) | الأب | 22 | 66 | 12.6 | 17.0 | 19.1 |
| | الأم | 22 | 66 | 11.7 | 15.9 | 17.8 |

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

**يتضح من جدول (5.1) ما يلي :**

- **سوء المعاملة الجسدية من قبل الوالدين :**

تبين أن متوسط درجات الإساءة الجسدية التي تعرض لها الأطفال من قبل آبائهم بلغ 11.9 درجة وبانحراف معياري 10.1، وبوزن نسبي (18.0%) وهذا يدل على أن الأطفال تعرضوا لإساءة جسدية من قبل أبائهم بشكل قليل. أما بالنسبة للإساءة الجسدية التي تعرض لها الأطفال من قبل أمهاتهم فقد بلغ متوسط درجة تعرضهم 9.5 درجة وبانحراف معياري 9.5، وبوزن نسبي (14.3%) وهذا يدل على أن الأطفال تعرضوا لإساءة جسدية من قبل أمهاتهم بشكل قليل.

- **سوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين :**

تبين أن متوسط درجات الإساءة النفسية التي تعرض لها الأطفال من قبل آبائهم بلغ 10.2 درجة وبانحراف معياري 12.8، وبوزن نسبي (15.5%) وهذا يدل على أن الأطفال تعرضوا لإساءة نفسية من قبل أبائهم بشكل قليل. أما بالنسبة للإساءة النفسية التي تعرض لها الأطفال من قبل أمهاتهم فقد بلغ متوسط درجة تعرضهم 9.9 درجة وبانحراف معياري 12.7، وبوزن نسبي (14.9%) وهذا يدل على أن الأطفال تعرضوا لإساءة نفسية من قبل أمهاتهم بشكل قليل.

- **درجة الإهمال ( الصحي – التعليمي – النفسي ) عند الأطفال من قبل الوالدين :**

تبين أن متوسط درجات الإهمال ( الصحي والتعليمي والنفسي ) عند الأطفال من قبل آبائهم بلغ 12.6درجة وبانحراف معياري 17.0، وبوزن نسبي (19.1%) وهذا يدل على أن الأطفال مهملين صحيين و نفسيين من قبل أبائهم بشكل قليل.

تبين أن متوسط درجات الإهمال ( الصحي والتعليمي والنفسي ) عند الأطفال من قبل أمهاتهم بلغ 11.7درجة وبانحراف معياري 15.9، وبوزن نسبي (17.8%) وهذا يدل على أن الأطفال مهملين صحيين و نفسيين من قبل أمهاتهم بشكل قليل.

يتضح من الإجابة على التساؤل الأول أن أطفال العينة يتعرضون لسوء المعاملة الجسدية والنفسية والإهمال بشكل قليل وهذا يتفق مع ما يتميز به عينة الدراسة من خصائص حيث المستوى التعليمي للوالدين مرتفع كما ورد في الفصل الرابع في شكل (4.4) وشكل (4.5) كذلك المستوى الاقتصادي للآباء جيد حيث أن (43.3%) منهم موظفين، و(17%) تجار، و(15%)

عمال، كما اتضح في شكل (4.6) في الفصل الرابع أن حوالي ثلثي العينة لديهم دخل ثابت ويستطيعون الإيفاء بمتطلبات الأسرة.

وهذا يتفق مع ما جاء في الإطار النظري وفي الدراسات السابقة وهو أنه كلما ارتفع مستوى دخل الأسرة والمستوى التعليمي للوالدين كلما قل تعرض الأطفال لسوء المعاملة والإهمال من قبلهم.

وهذا يتفق أيضاً مع ما جاء في دراسة دروكر (Druker, 1997) ودراسة (سواقد، وطراونة، 2000) ودراسة (الزهراني، 2005).

واتضح أيضاً من الإجابة على التساؤل الأول أن الآباء أكثر إساءة للأطفال من الأمهات ولعل هذا يعود إلى ما يتعرض له الآباء الفلسطينيون من ظروف صعبة وضغوطات نفسية على الإيفاء بمستلزمات أسرهم وهذا العجز ينعكس سلباً على معاملتهم لأبنائهم أما الأمهات فقد تبين أن 88% من أمهات أطفال العينة هن ربات بيوت لا يتعرضن بشكل أساسي لقهر البطالة والاحتلال وسنوات الاحتلال البغيض أثبتت أن لدى المرأة الفلسطينية قدرة على التكيف مع الظروف الصعبة الناتجة عن اعتقال الزوج مثلاُ فهي تمثل عنصراً داعماً للأبناء وتحيطهم بالرعاية والعطف بهدف أن يكونوا سنداً لها في المستقبل من الناحيتين النفسية والاقتصادية.

ومن الجدير بالذكر أيضاً أن الإيذاء الجسدي هو جزء من ثقافة المجتمع كطريقة مثلى للتربية مما يجعل الأطفال يتكيفون مع هذا النوع من العقاب فلا يسبب لهم مشاكل نفسية أو انفعالية، كذلك تقاليد المجتمع وطبيعة العلاقة بين الآباء والأبناء تجعل من الصعب على الأبناء التقدم بشكوى عن سوء المعاملة والإهمال للهيئات المتخصصة. كما أن نسبة الإساءة للطفل في المجتمعات العربية قليلة جداً مقارنة لما يحدث في الدول الغربية.

### 5. 2. 2. التساؤل الثاني: ما مستوى الذكاء (العام، والانفعالي، والاجتماعي) لدى الأطفال في عينة الدراسة؟

للتعرف على مستوى الذكاء (العام، والانفعالي، والاجتماعي) عند الأطفال، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل من درجة الذكاء العام ، ودرجة الذكاء الانفعالي ،و الذكاء الاجتماعي) لدى الأطفال ،ويتضح ذلك من خلال جدول (5.2):

جدول (5.2)

**يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات الذكاء العام والانفعالي و الاجتماعي للأطفال في العينة**

| الذكاء | الفقرات | الدرجة الكلية | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % |
|---|---|---|---|---|---|
| **الذكاء الانفعالي** | 16 | 48 | 38.6 | 4.1 | 80.5 |
| **الذكاء الاجتماعي** | 16 | 48 | 40.4 | 3.5 | 84.3 |
| **الذكاء العام** | 60 | 60 | 37.9 | 5.9 | 63.1 |

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

**يتضح من جدول (5.2) ما يلي :**

تبين أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي عند الأطفال في العينة بلغ 38.6 درجة وبانحراف معياري 4.1، وبوزن نسبى (80.5%) وهذا يدل على أن مستوى الذكاء الانفعالي عند الأطفال في العينة مرتفع.

أما بالنسبة للذكاء الاجتماعي فقد بلغ متوسط درجات الذكاء الاجتماعي عند الأطفال 40.4 درجة وبانحراف معياري 3.5، وبوزن نسبى (84.3%) وهذا يدل على أن مستوى الذكاء الاجتماعي عند الأطفال في العينة مرتفع.

أما بالنسبة للذكاء العام فقد بلغ متوسط درجات الذكاء العام عند الأطفال 37.9 درجة وبانحراف معياري 5.9، وبوزن نسبى (63.2%) وهذا يدل على أن مستوى الذكاء العام عند الأطفال في العينة متوسط.

يتضح من الإجابة على التساؤل الثاني أن مستوى الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى أطفال العينة مرتفع حيث تبين أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي بلغ 38.6 درجة وبانحراف معياري 4.1، وبوزن نسبي (80.5%). أما الذكاء الاجتماعي فقد بلغ متوسط درجاته 40.4 درجة وبانحراف معياري 3.5، وبوزن نسبي (84.3%) وهذا يتفق مع ما جاء في التساؤل الأول أن الأطفال المفحوصين يتعرضون لسوء المعاملة الوالدية والإهمال بشكل قليل ويتفق أيضاً مع ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة من أن سوء المعاملة الوالدية الإهمال يؤثر سلباً على النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال ويتضح هذا في دراسة لانزفورد (Lansford, 2006)، وكذلك دراسة (راضي، 2006)، ودراسة فيرجسون (Fergusson el at, 2005)، ودراسة (الطحان، 2002)، و(العدل، 1998)، ودراسة بولون (Boulon, 1992).

وقد اتضح من وصف العينة أن المستوى التعليمي للآباء مرتفع، كذلك المستوى الاقتصادي جيد وانتشار الوعي الديني في المجتمع الفلسطيني بشكل واضح وارتفاع مستوى التعليم وزيادة عدد المؤسسات التعليمية وجعلها في متناول الجميع ومشاركة الأبناء للآباء في تحمل بعض المهام التي تهم الأسرة مما جعل العلاقة بين الآباء والأبناء يسودها التراحم وتقل فيها الإساءة فالجميع يعيش تحت نفس الظروف القاسية والطفل الفلسطيني يعي تماماً أن السبب الأساسي لمعاناة المجتمع الفلسطيني هو الاحتلال وله صوت ورأي في المجتمع ويستطيع أن يعبر عن نفسه مما يدل أنه غير مقموع ولا قسوة ولا ضغوط عليه سوى ما يفرضه الاحتلال، هذا ما اتضح في ارتفاع نسبة ذكائه الاجتماعي والانفعالي.

أما بالنسبة للذكاء العام فقد بلغ متوسط درجات الذكاء العام عند الأطفال 37.9 درجة وبانحراف معياري 5.9، وبوزن نسبي(63.2%) مما يدل أن الذكاء العام عند الأطفال متوسط. وهذا ليس ناتجاً عن سوء المعاملة أو الإهمال ولكنه يرجع إلى طرق التدريس التقليدية المتبعة في المدارس وإلى طبيعة العلاقة بين المدرس والطالب وما يحمله المدرس من معتقدات لا تزيد من دافعية الطلاب وعدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين الطلاب كذلك ما يدور داخل الغرفة الصفية من نشاطات لا تستثير تفكير الطالب فاختبارات الذكاء العام غير مألوفة لدى الطلاب في المجتمع الفلسطيني ولا تستخدم في المدارس لمعرفة قدرات الطلبة العقلية واستخدام طرق مناسبة للتعامل معهم كل حسب إمكانياته وهذا نوع من القصور في القائمين على المؤسسات التعليمية فدمج الطلبة ضعيفي التحصيل أي الذين لا يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة مع الطلبة مرتفعي التحصيل أضرّ بالطلبة الضعاف وعرضهم لسوء المعاملة والقسوة في المدرسة والبيت.

هذا وقد دعمت نظرية ستيرنبرج الثلاثية الدعائم الذكاء وعلاقته بالسياق الاجتماعي والثقافي للفرد ويبرز هذا الجزء من النظرية أهمية المحيط البيئي الذي يمكن للفرد أن ينجح فيه كذلك أهمية التكيف مع ذلك المحيط أو إعادة تشكيله إذا لزم الأمر.

## 5. 3. فرضيات الدراسة:

**5. 3. 1. الفرض الأول الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين و متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين في الذكاء العام .**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين في درجات الذكاء العام، ويتضح ذلك من خلال جدول (5.3):

جدول (5.3)

**يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين في درجات الذكاء العام**

| الذكاء العام | الأقل تعرض لسوء المعاملة | | الأكثر تعرض لسوء المعاملة | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| الإساءة الجسدية – الأب | 39.7 | 4.9 | 36.5 | 6.5 | 2.8 | **0.006 |
| الإساءة الجسدية – الأم | 39.1 | 5.9 | 36.3 | 6.2 | 2.3 | *0.02 |
| الإساءة النفسية – الأب | 37.2 | 5.5 | 37.8 | 6.7 | -0.55 | //0.61 |
| الإساءة النفسية – الأم | 37.9 | 4.7 | 37.7 | 6.6 | 0.19 | //0.84 |
| الإهمال – الأب | 37.9 | 4.7 | 37.5 | 6.4 | 0.36 | //0.71 |
| الإهمال – الأم | 38.3 | 5.0 | 36.7 | 6.2 | 1.5 | //0.11 |

** دالة عند 0.01    * دالة عند 0.05    // غير دالة

**تبين من جدول ( 5.3 ) ما يلي :**

**سوء المعاملة الجسدية من قبل الوالدين ( الآباء، الأمهات) بالنسبة للذكاء العام:**

- لسوء المعاملة الجسدية من قبل الآباء: تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.8 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية لديهم ذكاء معرفي أكثر من

الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام 39.7 وبانحراف معياري 4.9، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام 36.5 وبانحراف معياري 6.5.

- أما بالنسبة لسوء المعاملة الجسدية من قبل الأمهات فقد تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.3 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم لديهم درجة ذكاء معرفي أكثر من الأطفال الأكثر تعرض لسوء معاملة جسدية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء معاملة جسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام 39.1 وبانحراف معياري 5.9، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام 36.3 وبانحراف معياري 6.2.

**سوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء العام:**

- **الآباء:** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 0.55− ) وهي أصغر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام.

- **الأمهات:** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 0.19 ) وهي أصغر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام.

**سوء الإهمال ( الصحي – النفسي – التعليمي )من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء العام :**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 0.36 ) وهي أصغر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام.

- **الأمهات :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 1.5 ) وهي أصغر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء العام.

وترى الباحثة أن نتائج هذه الفرضية تتفق مع ما توصل إليه باستا وبيترسون ( Basta & Peteson, 1990) في أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة الجسدية والنفسية والإهمال يظهرون درجات ذكاء منخفضة على مقياس وكسلر.

هناك أيضاً توافق بين نتيجة الدراسة الحالية ودراسة (Druker, 1997) في أن الأطفال الذين تعرضوا لدرجة أكبر من الإهمال من قبل الوالدين حصلوا على درجات منخفضة على اختبار وكسلر للذكاء مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا لأنماط أخرى.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة فرانكل، بوتش، وهارمون ( Frankely, Boetsch & Harmon 2000) حيث كانت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط دراجات الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة مع أقرانهم العاديين.

في (4) من (5) من اختبارات وكسلر المعدلة وذلك لصالح الأطفال العاديين وتوصلت (راضي، 2003) إلى أن الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء معاملة الوالدين وإهمالهم يتمتعون بدرجة ذكاء معرفي أقل من الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال وذلك على مقياس الذكاء لأحمد زكي صالح ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من منظور علم الأعصاب حيث أن علم الأعصاب هو العلم الذي يدرس الجهاز العصبي (الدماغ) للإنسان والأسس البيولوجية للوعي، والإدراك، والذاكرة، والتعلم. وحيث أن الجهاز العصبي هو القاعدة الفيزيقية لعملية التعلم

الإنساني، وحيث أن ما يحدث من عمليات فيزيقية مرتبطة بما نلاحظه من سلوكيات معرفيـــة، فالدماغ ليس حاسوباً، إنه جهاز ذاتي التنظيم، وأن الدماغ يتغير عبر دورة حياة الفرد تبعاً لمـــا يتعرض له من جهود وتركزات عقلية، وكلما شغلنا الدماغ أكثر كلما غيرنا في تركيبـــه أكثـــر وكلما طورنا ومتنا أنماطاً من الترابطات وسهلنا تكرارها وهذا يفرض علـــى المـــربين تـــوفير فرص التفكير المعقد وممارسة عمليات التفكير العليا (التحليل، التركيـــب، التقـــويم). وأكـــدت الأبحاث الحديثة أيضاً على أن التعلق الآمن للطفل ذو أهمية في نمو الطفل العام وأن العلاقـــات المضطربة داخل الأسرة تدفع بدماغ الطفل إلى استهلاك كمية أكبر مـــن الجلوكـــوز لمواجهـــة الضغوط النفسية بدلاً من استخدامه في الأنشطة المعرفية.(الريماوي، 2003)، وهذا يتفق مـــع نتيجة الدراسة الحالية أن تعرض الطفل للإساءة الجسدية والنفسية والإهمال من قبل الوالدين له أثر سلبي على تطور الدماغ عند الأطفال وبالتالي انخفاض مستوى الذكاء العام لديهم.

**5. 3. 2. الفرض الثاني الذي ينص على : لا توجد فروق ذات دلالـــة إحـــصائية عنـــد مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمـــال الوالدين و متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالـــدين فـــي الذكاء الانفعالي .**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بـــين متوســـط درجـــات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرض لـــسوء المعاملـــة والإهمال من قبل الوالدين في درجات الذكاء الانفعالي ، ويتضح ذلك من خلال جدول (5.4):

جدول (5.4)

**يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين في درجات الذكاء الانفعالي**

| الذكاء الانفعالي | الأقل تعرض لسوء المعاملة | | الأكثر تعرض لسوء المعاملة | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| الإساءة الجسدية – الأب | 39.2 | 3.3 | 36.4 | 5.1 | 3.2 | 0.001** |
| الإساءة الجسدية – الأم | 39.5 | 3.1 | 36.5 | 5.1 | 3.5 | 0.001** |
| الإساءة النفسية – الأب | 39.7 | 3.2 | 37.4 | 4.9 | 2.6 | 0.01** |
| الإساءة النفسية – الأم | 39.8 | 3.4 | 37.9 | 4.8 | 2.4 | 0.01** |
| الإهمال – الأب | 39.6 | 3.2 | 37.1 | 5.1 | 3.3 | 0.001** |
| الإهمال – الأم | 39.6 | 3.3 | 37.6 | 4.8 | 2.5 | 0.01** |

** دالة عند 0.01    * دالة عند 0.05    // غير دالة

**تبين من جدول ( 5.4 ) ما يلي :**

**سوء المعاملة الجسدية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء الانفعالي:**

- تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 3.2 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية لديهم ذكاء انفعالي أكثر من الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أبائهم ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 39.2 وبانحراف معياري 3.3، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 36.4 وبانحراف معياري 5.1.

- أما بالنسبة لسوء المعاملة الجسدية من قبل الأمهات فقد تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 3.5 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم لديهم ذكاء انفعالي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 39.5 وبانحراف معياري 3.1، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 36.5 وبانحراف معياري 5.1.

**سوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء الانفعالي :**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.6 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من

قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي. والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية لديهم ذكاء انفعالي أكثر من الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 39.7 وبانحراف معياري 3.2، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 37.4 وبانحراف معياري 4.9.

- **الأمهات :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.4 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي. والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم لديهم ذكاء انفعالي أكثر من الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 39.5 وبانحراف معياري 3.4، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 37.9 وبانحراف معياري 4.8 .

**الإهمال ( الصحي – النفسي – التعليمي ) من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء الانفعالي :**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 5.1 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي. والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) لديهم درجة ذكاء انفعالي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) ، حيث بلغ متوسط

درجات الأطفال الأقل تعرضا للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 39.6 وبانحراف معياري 3.2، في حين بلـــغ متوســـط درجـــات الأطفال الأكثر تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 37.1 وبانحراف معياري 5.1.

- **الأمهات :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 4.8 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدوليـــة وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرض لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي

والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) مـــن قبل أمهاتهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفـــسي – تعليمـــي ) لديهم درجة ذكاء انفعالي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 39.6 وبانحراف معياري 3.3، في حين بلغ متوســـط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنـــسبة لدرجات الذكاء الانفعالي 37.6 وبانحراف معياري 4.8 .

وترى الباحثة أن نتائج هذه الفرضية تتفق مع دراسة (راضي، 2003) حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين ومتوسطات درجات الأطفال الأقل تعرضاً في عوامل الذكاء الانفعالي المتمثلة فـــي الوعي بالذات، وإدارة العلاقات، وضبط الانفعالات.

وتتفق أيضاً نتيجة هذه الفرضية مع دراسة دروكر (Druker, 1997) التي هدفت بحـــث سوء المعاملة والفقر على معامل الذكاء والنمو الانفعالي للطفل وتبين أن لسوء المعاملة تـــأثير سلبي على بعض مكونات الذكاء الانفعالي مثل انخفاض تقدير الذات وعدم القدرة علـــى ضـــبط الانفعالات.

أما دراسة (ياسين، الموسوي، الزامل، 2000) والتي هدفت إلى معرفة الأساليب الشائعة لإساءة معاملة الطفل وعلاقتها بالخصائص النفسية والانفعالية للطفل فقد اتفقت مع نتيجة فرضية الباحثة في أن سوء معاملة الطفل وإهماله تسبب الصورة السيئة للذات والـــرفض والانـــسحابية

وبعض الأعراض العصابية والانسحابية والإهمال وكلها تؤثر سلباً في نمو الذكاء الانفعالي عند الأطفال ويمكن تفسير هذه النتيجة وكما ترى الباحثة أن خبرة التعرض لسوء معاملة وإهمال الوالدين يمكن أن تصبح ضاغطة بدرجة كبيرة بالنسبة للأطفال أو يصاب الأطفال بما يعرف حالياً "باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة عند الأطفال" (CPTSD) ( – Children Post Traumatic Stress Disorder) وهو اضطراب يظهر في متلازمة من الأعراض مثل الخوف الشديد والهلع والسلوك المضطرب أو غير المستقر، وهو صور ذهنية أو أفكار أو إدراكات أو ذكريات متكررة وملحة عن الصدمة، والأحلام المزعجة (الكوابيس) أثناء النوم، والسلوك الانسحابي، والاستثارة الزائدة وصعوبة التركيز، وصعوبات النوم.

وتتصف هذه المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن صدمة الإساءة بأنها طويلة الأمد تنتج عن عدم حل القضايا المحيطة بإساءة معاملة الطفل، وحيث تظل الصدمة قائمة ونشطة التأثير على الصحة النفسية للطفل لأنها بقيت كخبرة أو مهمة غير منتهية فالصدمة تعيش في الطفل ويعيش الطفل فيها (طلعت، 2001).

وعلى ضوء ما جاء في الإطار النظري وما توصل إليه الباحثين فإن هناك أعراضاً مميزة للأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال، منها أعراضاً انفعالية تتضمن الشك في الذات ولوم الذات والكبت والخوف والشعور بالعجز في إدارة علاقات ايجابية مع الآخرين عن طريق فهم انفعالاتهم والإحساس بمشاعرهم، كما يبدي هؤلاء الأطفال أعراضاً سلوكية تشمل الهروب من المنزل والانسحاب والانعزالية وضعف في الدافعية الذاتية وعدم القدرة على مواجهة العقبات من أجل الاستمرار، كل ما سبق ذكره من أعراض هي من مكونات الذكاء الانفعالي للطفل فإذا تأثرت سلباً بسوء المعاملة والإهمال أدى ذلك إلى انخفاض واضح في درجة الذكاء الانفعالي عند الأطفال.

### 5. 3. 3. الفرض الثالث: الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين و متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين في الذكاء الاجتماعي .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين في درجات الذكاء الاجتماعي، ويتضح ذلك من خلال جدول (5.5):

جدول (5.5)

**يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الأطفال الأكثر تعرض لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين في درجات الذكاء الاجتماعي**

| الذكاء الاجتماعي | الأقل تعرض لسوء المعاملة | | الأكثر تعرض لسوء المعاملة | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| الإساءة الجسدية – الأب | 42.3 | 2.8 | 38.4 | 4.0 | 5.5 | 0.001** |
| الإساءة الجسدية – الأم | 41.9 | 2.7 | 38.3 | 4.1 | 5.2 | 0.001** |
| الإساءة النفسية – الأب | 42.1 | 3.1 | 39.1 | 3.6 | 4.4 | 0.001** |
| الإساءة النفسية – الأم | 41.7 | 3.0 | 39.4 | 3.6 | 3.7 | 0.001** |
| الإهمال – الأب | 41.8 | 3.0 | 39.6 | 3.7 | 3.7 | 0.001** |
| الإهمال – الأم | 41.5 | 3.1 | 39.5 | 3.6 | 3.3 | 0.001** |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

**تبين من جدول ( 5.5 ) ما يلي :**

**سوء المعاملة الجسدية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء الاجتماعي:**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 5.5 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية لديهم ذكاء اجتماعي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أبائهم ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 42.3 وبانحراف معياري 2.8، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 38.4 وبانحراف معياري 4.0.

- **الأمهات:** فقد تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 5.2 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد

فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضــاً لــسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي ، والفروق كانت لــصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم، وهــذا يــدل علــى أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم لديهم ذكاء اجتماعي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ، حيث بلغ متوســط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لــدرجات الذكاء الاجتماعي 41.9 وبانحراف معياري 2.7، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 38.3 وبانحراف معياري 4.1.

**سوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء الاجتماعي:**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 4.4 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدوليــة وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنــه توجــد فــروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملــة النفسية من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفــسية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي. والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية لديهم ذكاء اجتماعي أكثر من الأطفال الأكثــر تعرضــاً لــسوء المعاملة النفسية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 42.1 وبانحراف معياري 3.1، فــي حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبــائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 39.3 وبانحراف معياري 3.6.

- **الأمهات :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 3.7 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنــه توجــد فــروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملــة النفسية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي. والفروق كانت لــصالح الأطفــال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم، وهذا يدل على أن الأطفال الأقــل

تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم لديهم ذكاء اجتماعي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 41.7 وبانحراف معياري 3.0، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 39.4 وبانحراف معياري 3.6 .

**الإهمال ( الصحي – النفسي – التعليمي )من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للذكاء الاجتماعي:**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 3.7 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً للإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي. . والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) لديهم درجة ذكاء اجتماعي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 41.8 وبانحراف معياري 3.0، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 39.6 وبانحراف معياري 3.7 .

- **الأمهات :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 3.3 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي –

تعليمي ) لديهم درجة ذكاء اجتماعي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 41.5 وبانحراف معياري 3.1، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لدرجات الذكاء الاجتماعي 39.5 وبانحراف معياري 3.6 .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة وإطار نظري حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة دروكر (Druker, 1996) في إن الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة والإهمال قد حصلوا على درجات منخفضة في اختبار النمو الاجتماعي.

كذلك اتفقت دراسة (راضي،2003) مع الدراسة الحالية في مقياس الذكاء الاجتماعي الذي كان من إعداد الباحثة.

وتتفق الدراسة الحالية من دراسة سالزنجر وآخرين (Salzinger & others, 1993) في أن الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة الجسدية هم أطفال معزولون اجتماعياً ولهم مكانة اجتماعية متدنية بين الأقران.

واتفقت أيضاً الدراسة الحالية مع دراسة ليفندوسكي (Levendosky, 1995) فقد حصل الأطفال المعرضون لسوء المعاملة الجسدية على درجات متدنية في مقياس الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات الاجتماعية.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة باركر (Parker, 1996) في أن الأطفال الذين تعرضوا لإيذاء جسدي لديهم علاقة حميمة قليلة مع أصدقائهم على عكس الأطفال الذين لم يتعرضوا للإساءة الجسدية أي قدرتهم على بناء علاقات اجتماعية سليمة كانت محدودة.

اتفقت أيضاً الدراسة الحالية مع دراسة لوبز و هوفر (Lopez & Hoffer, 1998) والتي أظهرت أن سوء المعاملة الجسدية في الطفولة يؤثر سلباً على الكفاءة الاجتماعية وتتفق دراسة (ثابت، تسلر، فوستانيس، 2003) والتي أجريت في المجتمع الفلسطيني مع الدراسة الحالية في أن سوء معاملة الطفل الجسدية والنفسية أظهرت عدم قدرة على التكيف الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.

تتفق أيضاً الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني، 2005) ودراسة لانسفورد ( Lansford & others, 2006) ودراسة (داوود، 1999) ودراسة (الجبلي، 2003) في أن الأطفال الـذين يتعرضون لسوء المعاملة الجسدية يظهرون كفاءة اجتماعية ومهارات شخصية في إقامة علاقات اجتماعية مع غيرهم. أقل من الأطفال الذين يتعرضون لنمط تنشئة أسرية ديمقراطي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما جاء في الإطار النظـري ومـا توصـلت إليـه الأبحاث السابقة أن الأطفال ضحايا سوء معاملة وإهمال الوالدين عادةً ما ينزعون إلى العـدوان ويخبرون صعوبات في العلاقات مع الأقران ولديهم قدرة ضئيلة على الثقة بالآخرين والتعاطف معهم، وقد يشعرون أنهم غير محبوبين وغير مرغوب فيهم مما يجعلهم يميلون إلى الانـسحاب وعدم المشاركة في النشاطات الاجتماعية الأمر الذي يحتمل أن يفقد معه هؤلاء الأطفال فرصـاً كثيرة للتفاعل الاجتماعي وتعلم مهارات ومعارف اجتماعية تساعدهم على إقامة علاقات صحية مع الأقران والراشدين مما يعوق نمو ذكائهم الاجتماعي.

وتؤكد أيضاً بعض الدراسات أن أساليب المعاملة الوالدية السوية والعلاقات الحميمة التي تربط الأطفال بذويهم تنمي الذكاء الاجتماعي للطفل وترفع من قدرته على التعامل مع الآخرين.

**5. 3. 4. الفرض الرابع: الذي ينص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمـال الوالدين و متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالـدين فـي التحصيل الدراسي .**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسـط درجـات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرضاً لـسوء المعاملـة والإهمال من قبل الوالدين في التحصيل الدراسي، ويتضح ذلك من خلال جدول (5.6):

جدول (5.6)

**يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال و بين الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين في التحصيل الدراسي**

| التحصيل الدراسي | الأقل تعرضاً لسوء المعاملة | | الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| الإساءة الجسدية – الأب | 76.1 | 18.3 | 57.8 | 20.6 | 4.6 | 0.001** |
| الإساءة الجسدية – الأم | 73.2 | 18.6 | 58.5 | 21.9 | 3.6 | 0.001** |
| الإساءة النفسية – الأب | 72.4 | 18.6 | 62.0 | 21.4 | 2.5 | 0.01** |
| الإساءة النفسية – الأم | 72.9 | 18.8 | 63.9 | 20.9 | 2.3 | 0.01** |
| الإهمال – الأب | 73.1 | 17.9 | 63.7 | 20.9 | 2.6 | 0.009** |
| الإهمال – الأم | 72.7 | 18.0 | 63.0 | 21.9 | 2.7 | 0.007** |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05     // غير دالة

**تبين من جدول ( 5.6 ) ما يلي :**

**سوء المعاملة الجسدية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للتحصيل الدراسي:**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 4.6 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة للتحصيل الدراسي ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية كان معدلهم الدراسي أعلى من معدل الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أبائهم ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 76.1 وبانحراف معياري 18.3، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 57.8 وبانحراف معياري 20.6.

- **الأمهات:** فقد تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 3.6 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء

المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة للتحصيل الدراسي ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم كان معدلهم الدراسي أعلى من معدل الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 73.2 وبانحراف معياري 18.6، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم بالنسبة بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 58.5 وبانحراف معياري 21.9.

**سوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للتحصيل الدراسي:**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.5 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي لدرجات الذكاء الاجتماعي. والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية كان معدل التحصيل الدراسي أعلى من معدل الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 72.4 وبانحراف معياري 18.6، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 62.0 وبانحراف معياري 21.4.

- **الأمهات :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.3 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي. والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم كان معدلهم الدارسي أعلى من معدل الأطفال

الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 72.9 وبانحراف معياري 18.8، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 63.9 وبانحراف معياري 20.9 .

**الإهمال ( الصحي – النفسي – التعليمي )من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات) بالنسبة للتحصيل الدراسي :**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.6 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي. والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) كان معدلهم الدراسي أعلى من معدل من الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 73.1 وبانحراف معياري 17.9، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل آبائهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 63.7 وبانحراف معياري 20.9 .

- **الأمهات :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 2.7 ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم ومتوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لمعدلهم الدراسي ، والفروق كانت لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم ، وهذا يدل على أن الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) كان معدلهم الدراسي أعلى من معدل الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي –

تعليمي ) ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 72.7 وبانحراف معياري 18.8، في حين بلغ متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال (صحي – نفسي – تعليمي ) من قبل أمهاتهم بالنسبة لمعدل التحصيل الدراسي 63.0 وبانحراف معياري 21.9 .

وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة (الطحان، 1995) والتي تبين منها أن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التحصيل الدراسي عند الأبناء واتجاه التسلط والقسوة من قبل الآباء وخاصة الذكور وهذا يتفق أيضاً مع الدراسة الحالية.

وتتفق أيضاً هذه الدراسة مع دراسة (جابر، عبد الرحيم، 1993) في أن أسلوب الرفض الوالدي وهو نوع من الإساءة النفسية للطفل يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للأطفال.

أما دراسة (داوود، 1999) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية أيضاً في أن الأطفال الذين يتعرضون إلى أسلوب تنشئة أسرية تسلطي وقاسي يظهرون كفاءة أكاديمية منخفضة.

وترى الباحثة أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (النيال، 2005) في أن أسلوب التنشئة الوالدية الذي يتمثل في إثارة الألم النفسي والتفرقة والتذبذب، كذلك الإهمال الوالدي كلها ذات ارتبطا دال إحصائيا مع القدرة على التحصيل الدراسي.

وتتفق أيضاً نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الجلبي، 2003) والتي أوضحت تأثير الحرب والحصار على الأسرة العراقية وعدم قدرة الأسرة العراقية على توفير أبسط مستلزمات العيش لأطفالهم وأثر الضغوط النفسية على الوالدين مما ينعكس سلباً على حياة الطفل وتعرضه لسوء المعاملة والإهمال وبالتالي تسربه من المدرسة وضعفه في التحصيل الدراسي.

وترى الباحثة وفي ضوء ما جاء في الإطار النظري أن البيئة الأسرية التي تمارس أساليب ديمقراطية مع الأبناء والتي تستثير الجانب المعرفي لديه تؤثر بصورة دالة وإيجابية على الدافعية الأكاديمية الداخلية للأطفال، ولذلك فقد أمكن التنبؤ بأن الأسر التي تكون مرتفعة في الاستثارة المعرفية تكون أيضاً مرتفعة في الدافعية الأكاديمية الداخلية خلال مرحلة الطفولة في أوائل المراهقة. وهذا يتنافى تماماً مع سوء معاملة الطفل وإهماله إذ أن الطفل المهمل أو المساء إليه يعاني من أعراض يحددها بعض الباحثين الإكلينيكيين منها أعراض انفعالية تتضمن الغضب، والإنكار، والكبت، والخوف، ولوم الذات، والشك في الذات، والشعور بالعجز، وانخفاض تقدير الذات والبلادة كما يبدي هؤلاء الأطفال أعراضاً سلوكية تشمل الهروب من

المنزل، والانسحاب، والهروب من المدرسة كذلك تضطرب المخططات المعرفية في ذهن الطفل، فتتصف إدراكاته بالتشوه المعرفي، وتصاب المنظومة المعرفية بالتشوش، وحيث تتغير إدراكاته وتفسيره للعالم الذي صار بالنسبة له عالماً عدائياً ويصعب التنبؤ به. كل هذه الأعراض تؤثر سلباً في التحصيل الدراسي عند الأطفال ويعانون من مشكلات دراسية وصعوبات في التعلم (طلعت، 2001).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما ذكرته (داوود، 1998) من أن نمط التنشئة الوالدية الذي يتسم بالقسوة والتسلط تسبب في انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية كذلك أظهر سلوكاً لا اجتماعياً لدى الأطفال والذي يتمثل في فوضوية الطالب وعدوانيته مما يجعله في تصادم مستمر مع المدرس والرفاق، مما يؤدي إلى ضعف في الانتباه والتركيز على النشاط الصفي مما يؤثر سلباً على تحصيله الدراسي وعلى ضوء ما ذكرته (داوود، 1998) ترى الباحثة أنه من الأهمية بمكان تنمية ذكاء الطفل الاجتماعي والذي يتمثل في الكفاءة الاجتماعية وضبط الانفعالات والحساسية الاجتماعية ليكون قادراً على إنشاء علاقات سوية مع رفاقه ومعلميه ولديه القدرة على الانضباط والتركيز مما يؤثر ايجاباً على تحصيله الدراسي.

### 5. 3. 5. الفرض الخامس: الذي ينص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الذكور و متوسط درجات الأطفال الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين ، ويتضح ذلك من خلال جدول (5.7):

جدول (5.7)

**يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين**

| مقياس سوء المعاملة والإهمال | الذكور | | الإناث | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| الإساءة الجسدية – الأب | 15.8 | 10.2 | 7.7 | 8.3 | -6.1 | 0.001** |
| الإساءة الجسدية – الأم | 11.8 | 10.2 | 7.1 | 8.2 | -3.6 | 0.001** |
| الإساءة النفسية – الأب | 14.8 | 14.4 | 5.4 | 8.8 | -5.5 | 0.001** |
| الإساءة النفسية – الأم | 14.6 | 14.2 | 4.9 | 8.5 | -5.8 | 0.001** |
| الإهمال – الأب | 19.4 | 19.0 | 5.6 | 11.0 | -6.2 | 0.001** |
| الإهمال – الأم | 18.6 | 18.1 | 4.6 | 9.0 | -6.9 | 0.001** |

** دالة عند 0.01     * دالة عند 0.05

**تبين من جدول ( 5.7 ) ما يلي :**

**الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة للتعرض لسوء المعاملة الجسدية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات)**

- **الآباء:** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 6.1− ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لتعرضهم لسوء المعاملة الجسدية من قبل آبائهم ، والفروق كانت لصالح الذكور ، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور تعرضوا لسوء معاملة جسدية من قبل آبائهم أكثر من الأطفال الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور 15.8 وبانحراف معياري 10.2، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 7.7 وبانحراف معياري 8.3.

- **الأمهات:** فقد تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 3.6- ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لتعرضهم لسوء المعاملة الجسدية من قبل أمهاتهم ، والفروق كانت لصالح الذكور ، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور تعرضوا لسوء معاملة جسدية من قبل أمهاتهم أكثر من الأطفال الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور 11.8 وبانحراف معياري 10.2، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 7.1 وبانحراف معياري 8.2.

**الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة للتعرض لسوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات)**

- **الآباء:** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 5.5− ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لتعرضهم لسوء المعاملة النفسية من قبل آبائهم ، والفروق كانت لصالح الذكور ، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور تعرضوا لسوء معاملة نفسية من قبل آبائهم أكثر من الأطفال الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور 14.8 وبانحراف معياري 14.4، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 5.4 وبانحراف معياري 8.8.

- **الأمهات:** فقد تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (5.8− ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لتعرضهم لسوء المعاملة النفسية من قبل أمهاتهم ، والفروق كانت لصالح الذكور ، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور تعرضوا لسوء معاملة نفسية من قبل أمهاتهم أكثر من الأطفال الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور 14.6 وبانحراف معياري 14.2، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 4.9 وبانحراف معياري 8.5.

**الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة للتعرض للإهمال ( الصحي – النفسي – التربوي) من قبل الوالدين ( الآباء – الأمهات)**

- **الآباء :** تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت ( 6.2− ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لتعرضهم لإهمال ( صحي ، نفسي ، تربوي ) من قبل آبائهم ، والفروق كانت لصالح الذكور ، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور تعرضوا لإهمال (صحي ، نفسي ، تربوي ) من قبل آبائهم أكثر من الأطفال الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور 19.4 وبانحراف معياري 19.0، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 5.6 وبانحراف معياري 11.0.

- **الأمهات:** فقد تبين أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (6.9- ) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وتساوى (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يمكن القول أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لتعرضهم لإهمال ( صحي ، نفسي ، تربوي ) من قبل أمهاتهم ، والفروق كانت لصالح الذكور ، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور تعرضوا لإهمال (صحي ، نفسي ، تربوي من قبل أمهاتهم أكثر من الأطفال الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور 18.6 وبانحراف معياري 18.0، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 4.6 وبانحراف معياري 9.0.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه سوبساي و راندال و باريلا ( Sobsey, Randall & Parila, 1997) في أن يكون الذكور أكثر عرضة للإيذاء الجسدي من الإناث، وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة (راضي، 2003) والتي وجد فروق دالة إحصائياً لصالح الأطفال الذكور في التعرض لسوء المعاملة والإهمال.

وترى الباحثة أن نتيجة هذا الفرض تتفق أيضاً مع دراسة (سواقد، والطراونة، 2000) والتي أثبتت أن الذكور يتعرضون لأشكال الإساءة الوالدية الثلاثة (الجسدية – النفسية – الإهمال) بدرجة أكبر من الإناث، واتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة (داوود، 1998) التي أظهرت أن الذكور يتعرضون بشكل عام إلى نمط تنشئة متسلط أكثر من الإناث ويمكن تفسير ازدياد تعرض الذكور لسوء المعاملة الجسدية والإهمال أكثر من الإناث على ضوء أن الوالدان غالباً ما يستخدمان الأسلوب النمطي في التعامل مع أطفالهم بحيث يصبح العقاب الجسدي من نصيب الذكور وذلك بهدف خلق الرجولة لديهم وإعدادهم لمواجهة ظروف الحياة القاسية، هذا وقد يكون سلوك الذكور أحياناً على نحو يستثير الوالدين لاستخدام القوة الجسدية لضبط وتهذيب سلوكهم بينما تتصف الإناث في العادة بالهدوء والطاعة حيث تشجعهم ثقافة المجتمع على ذلك مما يقلل من فرص تعرضهن للإيذاء الجسدي.

# الفصل السادس

# التوصيات والمقترحات

## 6. 1. التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:-

1. ضرورة أن تقدم وسائل الإعلام المختلفة برامج إرشاد وتوعية للآباء والأمهات للحد من سوء معاملة الطفل وأن تقوم المؤسسات الاجتماعية بعقد دورات تثقيفية للتوعية بأساليب التربية السليمة.

2. ضرورة اندماج الآباء في العملية التعليمية وفي مدارس أولادهم لأن هذا يعد هاماً لإنجازهم الأكاديمي وكفاءتهم النفسية الاجتماعية.فالاتصال الدائم مع المعلمين يسمح للآباء بأن يتلقوا تغذية مرتدة عن تقدم أبنائهم.

3. ضرورة عمل برامج إرشادية لدعم التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال.

4. تفعيل دور المؤسسات الدينية التثقيفي والتوعوي في مكافحة العنف والإساءة ضد الأطفال.

5. ضرورة استخدام اختبارات قياس الذكاء بمختلف أنواعها في المدارس لمساعدة المرشدين الاجتماعيين في التعرف على قدرات الأطفال الذهنية وكفاءتهم الاجتماعية وتوجيه اهتماماتهم في الاتجاهات الصحيحة من أجل زيادة الذكاء العام لديهم.

6. ضرورة اهتمام المدرسة بالجوانب الانفعالية والاجتماعية للطلبة وعدم الاقتصار فقط على الجانب المعرفي التحصيلي.

7. ضرورة تطبيق مقاييس واختبارات الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي والاجتماعي على الطلبة الراغبين في الالتحاق في قسم علم النفس لما لهذه الخصائص من علاقة هامة بمهنة المرشد والأخصائي النفسي.

8. ضرورة توعية الأسرة والمدرسة والمجتمع ببنود اتفاقية حقوق الطفل من خلال مجالس الآباء والأمهات ووسائل الإعلام المختلفة.

9. ضرورة قيام المؤسسات الإعلامية بفحص الأفلام والبرامج الخاصة بالأطفال ومراعاة خلوها من العنف والإساءة للأطفال.

10. الاهتمام بتعيين مرشدين اجتماعيين من ذوي الكفاءة في المدارس للتدخل في معالجة مشكلات الأطفال المساء إليهم.

11. العمل على بذل الجهود المختلفة وعلى جميع الصعد الداخلية والخارجية من أجل رفـــع الحصار الظالم عن الشعب الفلسطيني وتقديم الدعم للأسرة الفلسطينية والطفل الفلسطيني.

12. ضرورة التعاون بين وزارة التربية والتعليم وبعض مراكز الصحة النفسية لتقديم العون للطلبة ضحايا سوء المعاملة والإهمال.

**6. 2. المقترحات:**

1. إجراء المزيد من الدراسات عن الأطفال ضحايا ســوء المعاملـــة وخاصـــة فيمـــا يتعلـــق بخصائصهم السلوكية والخصائص النفسية لذويهم.

2. إجراء دراسات عن أثر سوء المعاملة والإهمال على التحصيل الدراسي ووجهـــة الـــضبط وفاعلية الذات والقدرة على التوافق الاجتماعي والنمو الخلقي للطفل.

3. ضرورة تأهيل الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على كيفية استخدام الاختبارات من اجل المساعدة في الكشف عن الطلبة ضحايا سوء المعاملة والإهمال.

4. عقد ورشات عمل لتدريب الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على بعض الأساليب التـــي تساهم في تحسين أساليب المعاملة الوالدية وتوعيتهم بأخطار سوء المعاملة والإهمال علـــى قدراتهم العقلية على تحصيلهم الدراسي وعلى النمو الاجتماعي والانفعالي لديهم.

## 6. 3. الملخص باللغة العربية:

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات في البيئة الفلسطينية ولا توجد سوى دراسة عربية واحدة (على حد علم الباحثة) تناولت معاملة الطفل وإهماله وأثره على الذكاء العام والاجتماعي والانفعالي.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تعرض الأطفال في البيئة الفلسطينية إلى سوء المعاملة الوالدية والإهمال وأثر ذلك على الذكاء العام والاجتماعي والانفعالي لديهم وكذلك على التحصيل الدراسي وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:"ما العلاقة بين سوء معاملة الوالدين وإهمالهم للأطفال والذكاء والتحصيل الدراسي لديهم؟"

وينبثق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تعرض الأطفال لسوء المعاملة الوالدية (الجسدية والنفسية) ودرجة الإهمال (الصحي، النفسي، التعليمي) من قبل الوالدين؟
2. ما مستوى الذكاء (العام، الانفعالي، والاجتماعي) لدى أطفال عينة الدراسة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء (العام، الانفعالي، والاجتماعي) بين الأطفال الأكثر والأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي بين الأطفال الأكثر والأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين؟
5. هل يوجد فروق بين الذكور والإناث في درجة التعرض لسوء معاملة وإهمال الوالدين؟

وتمت صياغة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين في الذكاء العام.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفــال الأكثر تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين في الذكاء الانفعالي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفــال الأكثر تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين في الذكاء الاجتماعي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفــال الأكثر تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة وإهمال الوالدين في التحصيل الدراسي.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات الأطفــال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال.

## الإجراءات:

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 200 طفل من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغــوث في مدينة غزة وقد تراوحت أعمارهم بين (9–12) سنة واشتملت العينة على 100 تلميذ و100 تلميذة من الصف الخامس والسادس من المرحلة الأساسية.

### أدوات الدراسة:

1. مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين وهو من إعداد أباظة (2005).
2. اختبار الذكاء المصور وهو من إعداد صالح (1978).
3. اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال وهو من إعداد الباحثة.
4. اختبار الذكاء الاجتماعي للأطفال وهو من إعداد الباحثة.

### المعالجات الإحصائية:

تم استخدام أساليب إحصائية متنوعة تتمثل في مقيــاس النزعــة المركزيــة (المتوســط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي) ومقاييس التشتت مثل (معامل ارتباط بيرسون واختبار T للعينات المستقلة).

**النتائج:**

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء العام.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء الانفعالي.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء الاجتماعي.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في التحصيل الدراسي.

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال.

## 6. 4. Abstract in English.

The Relationship Between Parenting styles and The Intelligence and school achievement for the children in the late childhood period. This study is considered to be one of the first studies in Palestine, but there is only one study in the Arab World (to the knowledge of the researcher) has studied child abuse and neglect and how this affect children's cognitive, emotional and social intelligence. The Aim of this study is to examine the effectiveness of child abuse and neglect on children's cognitive, emotional & social Intelligence, and their school achievement. The problem of this study has been specified in the following major question "What is the relationship between child abuse and neglect and the intelligence and school achievement for them?"

Other sub-questions were branched as follows:

1. What is the degree of child abuse (physical & emotional) and neglect (health, education & emotional) from the parents?

2. What is the level of (cognitive, emotional & social) intelligence for the children in the sample?

3. Are there statistical differences in (cognitive, emotional & social) intelligence between the children who are more abused and the children who are less abused?

4. Are there statistical differences in school achievement between the children who are more abused and the children who are less abused?

5. Are there differences between males and females on child abuse and neglect measurement?

The study attempted to test the following hypotheses:

1. There are no statistical significant differences at the 0.05 level between the children who are more abused and the children who are less abused in the cognitive intelligence.

2. There are no statistical significant differences at the 0.05 level between the children who are more abused and the children who are less abused in the emotional intelligence.

3. There are no statistical significant differences at the 0.05 level between the children who are more abused and the children who are less abused in the social intelligence.

4. There are no statistical significant differences at the 0.05 level between the children who are more abused and the children who are less abused in the school achievement.

5. There are no differences between the males and the females on the child abused and neglect measurement.

## Methods:

- **Participants:**

The sample consisted of 200 children, 100 males & 100 females at the age of (9-12) in grade five and six from UNRWA schools in Gaza City.

- **Baseline measures**:
    1. Child abused and neglect measurement, which was prepared by (Abatha, 2005).
    2. Intelligence photographic test for (Saleh, 1978).
    3. Emotional Intelligence test which prepared by the researcher.
    4. Social Intelligence test which prepared by the researcher.

- **Statistical analysis:**

Person correlations, dependent and independent T-test were used. In addition to descriptive statistics.

## Results:

1. There are statistical differences between average scores of the children who are more abused and average score of the children who are less abused in the cognitive intelligence.

2. There are statistical differences between average scores of the children who are more abused and average score of the children who are less abused in the emotional intelligence.

3. There are statistical differences between average scores of the children who are more abused and average score of the children who are less abused in the social intelligence.

4. There are statistical differences between average scores of the children who are more abused and average score of the children who are less abused in the school achievement.

5. There is differences between the males and females on the child abused and neglect measurement.

# المراجع

## المصادر:


1. القرآن الكريم.
2. أخذت الآيات القرآنية المشكلة من موقع "**مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة**" على شبكة الانترنت. http://www.qurancomplex.org
3. الأدب المفرد للبخاري.
4. صحيح البخاري.
5. صحيح مسلم.
6. صحيح الترمذي.


## المراجع العربية


أباظة، آمال عبد السميع (2005). **مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (2004). **مقدمة ابن خلدون**، دار الفجر للتراث، القاهرة.

أبو جادو، صالح محمد (2000). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

أبو حطب، فؤاد (1980). **علم النفس التربوي**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو حطب، فؤاد (1991). **الذكاء الشخصي، النموذج وبرنامج البحث**، بحث منشور ضمن بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو عليان، محمد مصطفى (1997). **التغير في تصورات الأبناء لأساليب الرعاية الوالدية دراسة مستعرضة**، مجلة دراسة العلوم الإنسانية، العدد الثاني، المجلد 24، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو هلال، ماهر ومحمد، الطحان وخالد، نجيب (2002). **العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في دولة الإمارات**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة (11)، ع(22).

إسماعيل، أحمد السيد (2001). **الفروق في إساءة المعاملة وبعض متغيرات الشخصية بين الأطفال المحرومين من أسرهم وغير المحرومين من تلاميذ المدارس المتوسطة بمكة المكرمة**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 26، القاهرة، مصر.

إسماعيل، محمد عماد الدين (1989). **الطفل من الحمل إلى الرشد**، دار العلم للنشر والتوزيع، القاهرة.

إسماعيل، محمد عماد الدين واسكندر، إبراهيم وفام، رشدي (1974). **كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

الأشول، عادل عز الدين (1978). **سيكولوجية الشخصية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الأشول، عادل عز الدين (1985). **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الأغا، إحسان (1997). **البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته**، مطبعة المقداد، غزة.

البداينة، ذياب (2002). **سوء معاملة الأطفال: الضحية المنسية**، مجلة الفكر الشرطي، ع(11)، مج(11).

ثابت، عبد العزيز و تشلر، فوستانيس (2003). **سوء المعاملة التي يتعرض لها المراهق الفلسطيني وعلاقتها بالوظيفة الاجتماعية وبعض المشاكل الانفعالية**، دراسة غير منشورة، برنامج غزة للصحة النفسية.

جابر، عبد الحميد جابر (1980). **الذكاء ومقاييسه**، دار النهضة العربية، القاهرة.

جابر، عبد الحميد وعبد الرحيم، أنور (1993). **العلاقة بين أزمات النمو النفسي الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثانية العدد (3).

الجسماني، عبد المعطي (1994). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، الدار العربية للعلوم، بيروت.

الجلبي، سوسن شاكر (2003). **آثار العنف وإساءة معاملة الأطفال على الشخصية المستقبلية.**
http://www.rezgar.com/debat/show.art.asp?aid=18331

جلجل، نصرة عبد المجيد (2001). **التعليم المدرسي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

الجولاني، فادية عمر (1997). **دراسات حول الشخصية العربية**، مكتبة الإشعاع، الإسكندرية.

حنين، رشدي عبده (1980). **سيكولوجية النمو**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية.

الخضر، عثمان حمود (2002). **الذكاء الوجداني... هل هو مفهوم جديد؟**، مجلة دراسات نفسية، مج(12)، ع(1).

خميس، فيفيان (2001). **سوء المعاملة النفسية للطفل في الأسرة الفلسطينية مجلة الطفولة والتنمية**، ع(4)، مج (1).

داود، نسيمة (1999). **علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي**، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج (26)، ع(1).

الديدي، رشا عبد الفتاح (2005). **استبيان الذكاء الانفعالي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ذياب، فوزية (1978). **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

راجح، أحمد عزت (1979). **أصول علم النفس**، دار القلم، بيروت.

راضي، فوقية (2003). **أثر سوء معاملة الوالدين على الذكاء للأطفال**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس والثلاثين، القاهرة، مصر.

الرحو، جنان سعيد (2005). **أساليب في علم النفس**، الدار العربية للعلوم، بيروت.

الريحاني، سليمان (1985). **أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن**، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج 12، العدد 11، الجامعة الأردنية، عمان.

الزنتاني، عبد الحميد (1984). **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، الدار العربية للكتاب، تونس.

زهران، جامد عبد السلام (1977). **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، ط4.

زهران، حامد عبد السلام (2003). **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، ط6.

الزهراني، علي حسن (2005). **سوء معاملة الأطفال وإهمالهم والنتائج المترتبة عليها في الكبر**، http://www.alamal.med.sa/articl.22

زيدان، عصام محمد (2003). **الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية**، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مج(2)، ع(1).

سواقد، ساري و الطراونة، فاطمة (2000). **إساءة معاملة الطفل الوالدية: أشكالها درجة تعرض الأطفال لها وعلاقة ذلك بجنس الطفل ومستوى تعليم والديه وداخل أسرته ودرجة التوتر النفسي لديه**، دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السويدي، وضحة (1989). **تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية**، دار الثقافة، الدوحة.

السيد، صالح حزين (1993). **إساءة معاملة الأطفال "دراسة إكلينيكية"**، مجلة دراسات نفسية، مج (3)، ع(4).

السيد، فؤاد البهي (1976). **الذكاء ومقاييسه**، دار النهضة العربية، القاهرة.

السيد، فؤاد البهي (1980). **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

شكري، علياء (1981). **الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة**، دار المعارف، القاهرة.

الشيخ، سليمان (1982). **الفروق الفردية في الذكاء**، دار الثقافة للطباعة، القاهرة.

صالح، أحمد زكي (1978). **اختبار الذكاء المصور**، النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

الطحان، محمد خالد (1977). **دار التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الطحان، محمد خالد (1990). **العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل من الاتجاهات الوالدية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة**، جامعة دمشق، المجلد 6، العدد 21، الجزء الأول.

الطراونة، فاطمة (2000). **إساءة معاملة الطفل الوالدية أشكالها ودرجة التعرض لها**، مجلة دراسات، ع (2)، مج (2).

عبد الرحيم، طلعت حسن (1980). **سيكولوجية التأخر الدراسي**، دار الثقافة للنشر، القاهرة.

عبد الغفار، عبد السلام (1980). **علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة العربية، القاهرة.

عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (1998). **الذكاء وتنميته لدى أطفالنا**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عبد اللطيف، أحمد عبد الرحمن (1976). **العلاقة بين التوافق بين الصم والبكم المراهقين والاتجاهات الوالدية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد المعطي، حسن مصطفى (2004). **الأسرة ومشكلات الأبناء**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

عبيدات، ذوقان، وآخرون (1996). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العدل، عادل محمود (1998). **القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، ع22، ج2.

العرابي، حكمت (1995). **علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية ببعض المتغيرات الأسرية**، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 7، العلوم التربوية والإنسانية، الرياض.

عقلة، محمد (1990). **تربية الأولاد في الإسلام**، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان.

العكري، عبد النبي (2005). **واقع سوء معاملة الأطفال في الأسرة البحرينية من حيث أساليبه وأنواعه**، http://www.ehcconline.org/information_center/wmview.php?ArtID=826

علوان، عبد الله ناصح (1981). **تربية الأولاد في الإسلام**، الجزء الأول، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، حلب.

علوان، عبد الله ناصح (1981). **تربية الأولاد في الإسلام**، الجزء الثاني، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

علوان، فادية (2002). **اتجاهات حديثة في تعريف وقياس الذكاء**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج(12)، ع(36).

العمر، معن خليل (2004). **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العنزي، غربي عطية (1998). **إدراك أساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بـبعض المتغيـرات النفسية لمتعاطي الكحوليات وغير المتعـاطين**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.

عويدات، عبد الله (1997). **أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعـة الانحرافـات الـسلوكية**، دراسات العلوم التربوية، مج 24، العدد الأول.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (1985). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الفكر الجـامعي، الإسكندرية.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (2000). **التربية النفسية للطفل والمراهق**، دار الراتب الجامعية، بيروت.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (2000). **علم النفس التعليمي**، دار الراتب الجامعية، بيروت.

الغريب، رمزية (1985). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الغزالي، محمد (ب.ت). **إحياء علوم الدين**، ج3، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

غنيم، سيد محمد (1975). **سيكولوجية الشخصية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

فتحي، محمد رفقي (1983). **في النمو الأخلاقي**، النظرية، البحث، التطبيق، دار القلم، الكويت.

الفقي، اسماعيل محمد (2005). **التقويم والقياس النفـسي والتربـوي**، دار غريـب للنـشر والتوزيع، القاهرة.

فهمي، مصطفى (1974). **الإنسان وصحته النفسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قزازة، محمود عب القادر (1996). **مهنتي كمعلم**، الدار العربية للعلوم، بيروت.

قناوي، هدى محمد (1988). **الطفل تنشئته وحاجاته**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قناوي، هدى محمد (2005). **الطفل تنشئته وحاجاته**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

كرم الدين، ليلى (1992). **الأسس النفسية لمجلة الطفل**، مركز تنمية الكتاب العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

كفافي، علاء الدين (1989). **تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي**، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (35)، الجزء التاسع.

مؤمن، داليا محمد (1997). **الإساءة البدنية للأطفال وعلاقتها بالتفاعلات الأسرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

مطاوع، إبراهيم (1981). **التربية وعلم النفس**، الأنجلو المصرية، القاهرة.

معوض، خليل ميخائيل (1979). **القدرات العقلية**، دار المعارف، الإسكندرية.

ملكاوي، فتحي (1990). **نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة**، الجزء الثاني، بحوث المؤتمر التربوي، عمان.

مليكة، لويس كامل (1989). **سيكولوجية الجماعات والقيادة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

منصور، طلعت (2001). **نحو إستراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال**، مجلة الطفولة والتنمية، ع(4)، مج (1).

نشواني، عبد المجيد (1985). **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

نعيمة، محمد محمد (2002). **التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية**، دار الثقافة العلمية، الإسكندرية.

النووي، محي الدين (ب.ت). **صحيح مسلم بشرح النووي**، ط3، دار إحياء التــراث العربـــي، بيروت، لبنان.

النيال، مايسة أحمد (2002). **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

ياسين، حمدي والموسوي، حسن والزامل، محمد (2000). **إساءة معاملــة الطفــل مــا قبــل المدرسة وخصائصه النفسية**، المجلة التربوية، 33، 55، 14-74.

يونس، انتصار (1974). **السلوك الإنساني**، دار المعارف، القاهرة.

## Foreign References: المراجع الأجنبية


Akhtar, Seyeda (1978). Parental attitude and resultant behavior of children, **Journal of child Psychiatry Quarterly**, Vol (11), No. (1), P.132.

Bar-On, R. (1997). **Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's manual**, Toronto, Multi-Health Systems.

Basta, S. & Peterson, R. (1995). Perpetrator status and the personality characteristics of molested children, **Child Abuse & Neglect**, 14, 4, 555-566.

Bonner, B.L, Kaufman, K.L, Harbeck, & Brassard, M.R (1992). **Child maltreatmen**, Handbook of Clinical Child psychology Wiley, New York.

Boulon, D. F. (1992). The effects of intelligence social class, early development and preschool experience on school achievement, **Annual Convention of the American Psychological Association.**

Brody, Gene, Douglas, L. & Gibson, Nicole Morgan (1999). Linking Maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals, Parenting Practices and Child Competence In Rurale single Parent African American Families, **Child Development**, Vol. 70, No. 5, 1197-1208.

Butler, S. (1994). Maternal compliance to court -ordered assessment in cases of child maltreatment. **Child Abuse & Neglect**, 18, 2, 203-211.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). A developmental Psychopathology perspective on child abuse and neglect, **Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 34, 541 – 565.

Connelly, C., & Straus, M. (1992). **Mother's age and risk for physical abuse**, Child Abuse & Neglect, 16, 5, 709-718.

Druker, P. (1997). The consequences of poverty and child maltreatment on IQ scores, **paper presented at the Vincentian Center Faculty Cilloquium.**

English, D. & Pecora, P. (1994). Risk assessment as a practice method in child protective services, **Child Welfare**, 73, 5, 451-469.

Feldman, R.S., Salzinger, S., Rosario, M., Alvarado, L., Caraballo L., and Hammer, M. (1995). Parent, teacher, and peer rating of physically abused

and nonmaltreated children's behavior, **Journal of Abnormal Psychology**, 23, 317-334.

Fergusson, D.M., & Lynskey, M.T., (1997). Physical punishment in young adulthood, **Child abuse & neglect**, 21, 7, 617-630.

Fergusson, Horeood, Ridder, (2005). Intelligence and later outcomes in adolescence and young adulthood, **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 46, 8, 850-858.

Frankel, Boetsch, E. & Harmon, R. (2000). Elevated picture completion scores, a possible indicator of hyper vigilance in maltreated preschoolers, **Child Abuse & Neglect**, 24, 1, 63-70.

Frankel, K., Boesch, E., Harmon, R. (2000). Elevated picture completion scores, **Child Abuse & Neglect** ,24,1,63-70.

Gelles, R.J., & Hargreaves, E. F (1992). Maternal employment and violence toward children, **Child Abuse and Neglect**.

Gilmartin, p. (1994). **Rape, incest, and child sexual abuse**. Consequences and recovery, Garland Publishing Inc, New York.

Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1995). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence, **Child Development**, 56, 415-428.

Hetherngton, M.E., and Parke, R.D. (1978). **Child psychology A contemporary view point**, McGraw Hill Int. Book company, London.

Hunter, J.E & Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job, **Performance Psychological Bulletin**, 67, 1, 72-93.

Hurlock, Elizabeth, B. (1974). **Personality development**, Tate McGraw-hill, New Delhi.

Jackson, S. (1999). Predicting Abuse-Prone Parental attitudes and discipline practices in a nationally representative sample, **Child Abuse & Neglect**, 23, 1, 15-29.

Kendall-Tackat K. A., & Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems, **Child, Abuse & Neglect**, 20, 161-169.

Kurtz, P. David, James, M. Gaudin, Phyllis, T. Howing, and John, S. Wodarski. (1993). The Consequences of Physical Abuse and Neglect on the School Age Child: Mediating Factors, **Children and Youth Services Review**, 15, 85-104.

Lansford, Jennifer E., Patricks Malone, and Kenneth A. Dodge (2006). Developmental trajectories of externalizing and internalizing behaviors: Factors Underlying resilience in physically abused children, **Development and Psychopathology**, 18, 35-35, Cambridge University Press.

Levendosky, A. (1995). Depression and maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in school-age children, **Child Abuse & Neglect**, 19, 10, 1183-1195.

Liebert, R.M. (1977). **Developmental psychology**, Prentice-Hall Inc. 2nd Edition, New Jersey.

Lopez, M. & Hoffer, R. (1998). Self-concept and social competence of University student victims of childhood physical abuse. **Child Abuse & Neglect**, 22, 3, 183-195.

Loss, M.E., & Alexander, P.C(1997). Differential effects associated with self-reported histories of abuse and neglect in college sample. **Journal of Interpersonal violence**, 123, 340-360.

Manion, I.G., & Wilson, S.K., (1995). An Examination of the Association Between Histories of Maltreatment and Adolescent Risk Behaviors, Supply and Services Canada, Ottawa.

Mouly, G.L., (1982). **Psychology for teaching**, Allyn and Bacon, Boston.
National Research Counci1 (1993). **Understanding child abuse and neglect**. Washington, DC: National Academy Press.

NCANDS, **The National Child Abuse and Neglect Data System.**

NCPCA, **National Committee for the Prevention of Child Abuse.**

Oates, R.K. (1996). **The spectrum of child abuse**, Assessment, treatment, and prevention. New York: Brunner Mazel, Inc.

Osafsky, J. & Fenichel, E. (1994). **Caring for Infants and Toddles in Violent Environments**, Arlington, National Center for Clinical Infants Programs.

Parker, Jeffrey G. and Carla Herrera, (1996). Interpersonal Processes in Friendship, **A Comparison of Developmental Psychology**, 32, 6, 1025 – 1038.

Perez, C. & Widom, C. (1994). Childhood victimization and Long-term intellectual and academic outcome, **Child Abuse & neglect**, 18, 8, 617-633.

Perlman, D. & Cozby, P.C., (1983) **Social psychology**, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Pervin, L.A., (1975). **Personality theory, assessment and research**, John Wiley and Sons Inc., 2nd Edition.

Ribble, M.A. (1993). **The rights of infants**. Columbia University Press, New York.

Roos, S.M. (1996). Risk of physical abuse to children of spouse abusing parents, **Child Abuse & Neglect**, 20, 589-598.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1997). **What is emotional intelligence? In: Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational Implications**, Basic Book, New York.

Salzinger, S., Richard S., Feldman, and Muriel Hammer (1993). The effects of physical abuse on children's social relationships, **Child Development** 64, 1, 169-187.

Sattler, J.M., (1982). Assessment of children's **intelligence and special abilities**, Allyn and Bacon Inc. (2nd Ed), Boston.

Sedlack, A.J. & Broadhurst, D.D. (1996). **The Third National Incidence Study of child abuse and neglect**, Washington DC: V.A. Department of Health & Human Services.

Skinner, Ellen & Belmont, Michael J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and student Engagement Across the school year, **Journal of Educational Psychology,** Vol. 85, No 4, 571-581.

Sliber, S., Bermann, E., Henderson, Mm. & Lehman, A. (1993). Patterns of influence and response in abusing and nonabusing families, **Journal of Family Violence**, 8, 27-38.

Sobsey, D., Randall, W., & Parrila, R. (1997). Gender differences in abused children with and without disabilities, **Child Abuse & neglect**, 21, 8, 707-720.

Starr, R.H, Maclean, D.J., & Keating, D.P. (1991). Life-span developmental outcomes of child maltreatment, **Child Abuse & Neglect.**

Straus, M.A., & Smith, C. (1992). Family patterns and child abuse**, Physical Violence in American Families**, Transaction publishers, New Brunswick.

Thomas, D.l., Albrecht, S.L. (1980). **Social psychology**, Prentice-Hall Inc., New Jersey.

Tong, L., Oates, K., & McDowell, M., (1991). **The effects of child abuse and neglect: Issues and Research**, R. Starr and D. Wolfe, Eds. Guilford Press, PP, 257-277. New York.

Varia, R., Abidin R.R., & Dass, P. (1996). Perceptions of abuse Effects on Adults psychological and social adjustment. **Child Abuse & Neglect**, 20, 511-526.

Vasilova, K. & Baumgartner (2004). Why is social intelligence difficult to measure, **Studia Psycologica**, Vol. 47, No. 4.

Wentzel, K. (1991). Relations between Social competence and academic achievement in early adolescence, **Child Development**, 62, 5, 1066-1078.

Wentzel, K.R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, **Journal of educational psychology**, 85, 2, 357-364.

Wolfner, Glenn D. and Gelles, Richard J. (1993). A profile of violence toward children, A national study, **Child Abuse & neglect**, 17, 197-212.

Yawney, D. **(**1996**)**. Resiliency: A strategy for survival of childhood trauma, In Russell, M., Hightower, J., Gutman, G. (Eds), **Stopping the**

**violence: Changing families, changing futures**, Benwell Atkins Limited, Canada.

Zuravin, S.J & DiBlasio, F.A (1992). Child-Neglecting Adolescent Mothers: How Do They Differ from Their Nonmaltreating Counterparts, **Journal of Inter personal Violence**, 7, 471-489.

# الملاحق

الملحق رقم (1)

## مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين من إعداد أباظة في عام 2005.

**وصف المقياس:**

- إساءة معاملة الطفل وإهماله:"هي أي سلوك من جانب الوالد أو القائم على رعايته والذي ينجم عنه أذى بدني ونفسي وانفعالي حقيقي وربما ينتج عنه وفاة الطفل"

- تم وضع بنود هذا المقياس الاطلاع على بعض اختبارات سوء معاملة الأطفال الأجنبية.

وجمع الملاحظات عن أساليب الإساءة ومصادرها. واتضح أن أهم المصادر هي الأب ثم الأم وهناك مصدر آخر للإساءة من المحيطين بالطفل مثل الأخوة أو المدرسين في الحضانة ورياض الأطفال ولكن أكثرها تأثيراً واستمراراً هو المصدر الخاص بالآباء ولذلك خصص للأربع مقاييس الفرعية للاختبار:

- الإساءة البدنية.
- الإساءة النفسية.
- الإهمال (الصحي – النفسي – التعليمي).

ونفس البنود مرة أخرى تخص المصدر للإساءة من الأم والأخرى مصدر الإساءة من الأب ويتميز هذا المقياس بشموله إلى جانب مصدر الإساءة الإهمال بصوره الثلاث التعليمي والصحي والنفسي بأسلوب مبسط وكل بعد من الأبعاد الثلاثة يتكون من (22) بنداً. وتقع الإجابة في أربع مستويات: كثيراً (3)، أحياناً (2)، نادراً (1)، ومطلقاً (0).

وقد قامت أباظة بالتحقق من الصدق والثبات بطرق مختلفة.

**أولاً: الصدق:**

أ. تم حساب الصدق بعرض المقياس بأبعاده الثلاثة موزعة على مصدرين (الأب، الأم) بنفس البنود على أساتذة الصحة النفسية وبعد حذف العبارات التي لم تلقَ الموافقة من جانب السادة الأساتذة المحكمين وصل كل بعد (22) بنداً تبعاً لكل مصدر ويصبح العدد الكلي لبنود الاختبار (66) بنداً.

ب. الصدق (بالمقارنة الطرفية) تم حساب الصدق بإيجاد الفروق بين متوسط درجات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسط درجات مجموعة الأرباعي الأدنى في الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول رقم (4.3)

الجدول رقم (4.3)

**الفروق بين متوسط درجات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسط درجات مجموعة الأرباعي الأدنى على المقياس**

| المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ن ودلالتها |
|---|---|---|---|
| **مجموعة الأرباعي الأعلى** | 57.3 | 22.3 | 7.2 دالة |
| **مجموعة الأرباعي الأدنى** | 141.2 | 37.8 | عند مستوى 0.01 |

ويتضح من الجدول السابق صدق الاختبار بالمقارنة الطرفية.

أمكن التمييز بين مجموعة الأرباعي الأعلى ومجموعة الأرباعي الأدنى، وتقع الإجابة على هذا المقياس في مستويات ثلاثة (صفر-66)، (67-132)، (133-198)، وتعتبر المستويات الثلاثة (صفر-66) منخفض، (67-132) متوسط، (133-198) مرتفع.

**ثانياً: الثبات:**

أ. تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار بعد (21) يوم على عينة من الأطفال (50) طفل في عمر زمني يتراوح ما بين (9-12 سنة) ووصلت معاملات الارتباط بين التطبيق (0.81)، (0.84)، (0.79)، (0.76) لكل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية وكلها معاملات ارتباط دالة إحصائياً.

ب. تم حساب الثبات بحساب الاتساق الداخلي أي معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح بالجدول رقم (4.4)

جدول رقم (4.4)

**معاملات الارتباط بين أبعاد المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية – بالنسبة للمصدر الأول والثاني.**

| المصدر | | الجسدي | النفسي | الإهمال | الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| الأب | الجسدي | – | | | |
| | النفسي | 0.83 | – | | |
| | الإهمال | 0.81 | 0.82 | – | |
| | الكلية | 0.76 | 0.83 | 0.81 | – |
| الأم | الجسدي | – | | | |
| | النفسي | 0.79 | – | | |
| | الإهمال | 0.77 | 0.85 | – | |
| | الكلية | 0.74 | 0.75 | 0.79 | – |

## مقياس الإساءة والإهمال للأطفال

## الإساءة الجسدية

| أولاً: الأب | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارة | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 1 | يضربني أبي بحزام جلد يسبب لي ألم شديد | | | | |
| 2 | يرى أبي أن العقاب البدني هو الوسيلة المفضلة لتربية الأطفال | | | | |
| 3 | ينهرني أبي بشدة إذا عبرت عن غضبي | | | | |
| 4 | يضربني أبي بعصا على أرجلي أو أي جزء من جسمي | | | | |
| 5 | يظهر على جسمي آثار ضرب أبي | | | | |
| 6 | يقوم أبي بكيي بالنار كأسلوب للعقاب | | | | |
| 7 | يصفعني أبي على وجهي عند الخطأ | | | | |
| 8 | يعاقبني أبي بالضرب دون سبب واضح | | | | |
| 9 | أشعر بالخوف من عقاب أبي | | | | |
| 10 | يضربني أبي باليد كطريقة للتربية | | | | |
| 11 | أعاني من جروح في جسمي من آثار الضرب | | | | |
| 12 | أشعر بالخوف عندما أقترب من أبي | | | | |
| 13 | قيدني أبي في السرير كعقاب لي | | | | |
| 14 | يعاقبني أبي بالركل | | | | |
| 15 | يفقد أبي السيطرة على أعصابه عند عقابي | | | | |
| 16 | لا يتقبل أبي اعتذاري عن أخطائي | | | | |
| 17 | حدثت في جسمي كسور من عقاب أبي | | | | |
| 18 | أخاف من مناقشة أبي حتى لا يغضب ويعاقبني | | | | |
| 19 | يعاقبني أبي بدون مناقشة لمعرفة الخطأ | | | | |
| 20 | يقيدني أبي بحبل عند عقابي | | | | |
| 21 | أشعر بكراهية تجاه أبي | | | | |
| 22 | يضربني أبي على رأسي | | | | |

| ثانياً: الأم | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارة | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 1 | تضربني أمي بحزام جلد يسبب لي ألم شديد | | | | |
| 2 | ترى أمي أن العقاب البدني هو الوسيلة المفضلة لتربية الأطفال | | | | |
| 3 | تنهرني أمي بشدة إذا عبرت عن غضبي | | | | |
| 4 | تضربني أمي بعصاها على أرجلي أو أي جزء من جسمي | | | | |
| 5 | يظهر على جسمي آثار ضرب أمي | | | | |
| 6 | تقوم أمي بكيي بالنار كأسلوب للعقاب | | | | |
| 7 | تصفعني أمي على وجهي عند الخطأ | | | | |
| 8 | تعاقبني أمي بالضرب دون سبب واضح | | | | |
| 9 | أشعر بالخوف من عقاب أمي | | | | |
| 10 | تضربني أمي باليد كطريقة للتربية | | | | |
| 11 | أعاني من جروح في جسمي من آثار الضرب | | | | |
| 12 | أشعر بالخوف عندما أقترب من أمي | | | | |
| 13 | قيدتني أمي في السرير كعقاب لي | | | | |
| 14 | تعاقبني أمي بالركل | | | | |
| 15 | تفقد أمي السيطرة على أعصابها عند عقابي | | | | |
| 16 | لا تقبل أمي اعتذاري عن أخطائي | | | | |
| 17 | حدثت في جسمي كسور من عقاب أمي | | | | |
| 18 | أخاف من مناقشة أمي حتى لا تغضب وتعاقبني | | | | |
| 19 | تعاقبني أمي بدون مناقشة لمعرفة الخطأ | | | | |
| 20 | تقيدني أمي بحبل عند عقابي | | | | |
| 21 | أشعر بكراهية تجاه أمي | | | | |
| 22 | تضربني أمي على رأسي | | | | |

## الإساءة النفسية

| أولا: الأب | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارة | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 1 | أشعر بأنني منبوذ في الأسرة | | | | |
| 2 | أشعر بالجفاء وفقد الود تجاهي في الأسرة | | | | |
| 3 | يقلل أبي من قدري أمام الآخرين | | | | |
| 4 | يوبخني أبي على اقل الأخطاء | | | | |
| 5 | يرغمني أبي على عمل أشياء لا أحبها | | | | |
| 6 | يستخف أبي بما أنجزه من الأعمال | | | | |
| 7 | يعاقبني أبي بالحرمان من الطعام | | | | |
| 8 | أطيع أبي بدون مناقشة في كل ما يطلبه مني | | | | |
| 9 | يعاقبني أبي بحرماني من الشيء المحبب إليّ | | | | |
| 10 | تتسم علاقتي بأبي بالتخويف والتهديد | | | | |
| 11 | يعايرني أبي أمام زملائي بعيوبي | | | | |
| 12 | يشعرني أبي بعدم أهميتي في حياته | | | | |
| 13 | يناديني أبي بأوصاف غير مرغوبة | | | | |
| 14 | يحرمني أبي من المصروف كنوع من العقاب | | | | |
| 15 | ينتقد أبي طريقتي في عمل أي شيء | | | | |
| 16 | يخاصمني أبي لفترات طويلة | | | | |
| 17 | أشعر بالحرمان من عاطفة الأب نحوي | | | | |
| 18 | لا يستمع إلي أبي عندما أتحدث عن نفسي | | | | |
| 19 | يقارن أبي بيني وبين الآخرين للتقليل من شأني | | | | |
| 20 | أشعر بالضيق عند وجود أبي في المنزل | | | | |
| 21 | لا يبتسم أبي عند رؤيتي | | | | |
| 22 | يضع أبي ضوابط وحدود على حريتي داخل المنزل | | | | |

| ثانياً: الأم | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارة | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 1 | أشعر بأنني منبوذ في الأسرة | | | | |
| 2 | أشعر بالجفاء وفقد الود تجاهي في الأسرة | | | | |
| 3 | تقلل أمي من قدري أمام الآخرين | | | | |
| 4 | توبخني أمي على اقل الأخطاء | | | | |
| 5 | ترغمني امي على عمل أشياء لا أحبها | | | | |
| 6 | تستخف أمي بما أنجزه من الأعمال | | | | |
| 7 | تعاقبني أمي بالحرمان من الطعام | | | | |
| 8 | أطيع أمي بدون مناقشة في كل ما يطلبه مني | | | | |
| 9 | تعاقبني أمي بحرماني من الشيء المحبب إليّ | | | | |
| 10 | تتسم علاقتي بأمي بالتخويف والتهديد | | | | |
| 11 | تعايرني امي أمام زملائي بعيوبي | | | | |
| 12 | تشعرني أمي بعدم أهميتي في حياته | | | | |
| 13 | تاندني أمي بأوصاف غير مرغوبة | | | | |
| 14 | تحرمني أمي من المصروف كنوع من العقاب | | | | |
| 15 | تنتقد أمي طريقتي في عمل أي شيء | | | | |
| 16 | تخاصمني أمي لفترات طويلة | | | | |
| 17 | أشعر بالحرمان من عاطفة الأم نحوي | | | | |
| 18 | لا تستمع إلي أمي عندما أتحدث عن نفسي | | | | |
| 19 | تقارن أمي بيني وبين الآخرين للتقليل من شأني | | | | |
| 20 | أشعر بالضيق عند وجود أمي في المنزل | | | | |
| 21 | لا يبتسم أبي عند رؤيتي | | | | |
| 22 | تضع أمي ضوابط وحدود على حريتي داخل المنزل | | | | |

**الإهمال (الصحي – التعليمي – النفسي)**

| أولا: الأب | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارة | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 1 | لا أجد سبباً لرفض أبي مطالبي | | | | |
| 2 | يتركني أبي خارج المنزل بدون ملاحظة | | | | |
| 3 | لا يصحبني أبي للفسحة خارج المنزل | | | | |
| 4 | لا يجلس ابي للحوار معي أو الاستماع إليّ | | | | |
| 5 | أشعر بأنني غير مرغوب من أبي | | | | |
| 6 | لا يسأل عني أبي عند عودتي متأخراً من المدرسة | | | | |
| 7 | لا يهتم أبي بشكواي من مرض أو ألم | | | | |
| 8 | لا يهتم أبي بشراء ملابس تناسبني | | | | |
| 9 | ليس لدي ملابس شخصية تكفيني | | | | |
| 10 | لا يعطيني أبي ثمن شراء الأدوات المدرسية الضرورية | | | | |
| 11 | لا يهتم أبي بحالتي الصحية أو نظافتي | | | | |
| 12 | لا يهتم أبي بنجاحي في المدرسة | | | | |
| 13 | يرفض أبي مطالبي الشخصية | | | | |
| 14 | ليس لدي أدوات وألعاب مثل بقية إخوتي | | | | |
| 15 | لا يقدر أدائي الجيد لبعض الأعمال | | | | |
| 16 | ينقدني أبي باستمرار دون سبب واضح | | | | |
| 17 | لا يحقق أبي ما يعدني به | | | | |
| 18 | أشعر بأنني مهمل من أبي مقارنة بإخوتي | | | | |
| 19 | يعاقبني أبي بالطرد من المنزل | | | | |
| 20 | لا يسألني أبي عن مشكلاتي بالمدرسة أو غيرها | | | | |
| 21 | يرفض أبي اشتراكي في الألعاب الرياضية والمسابقات | | | | |
| 22 | يرفض أبي اشتراكي في الرحلات المدرسية | | | | |

| ثانياً: الأم | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | العبارة | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 1 | لا أجد سببا لرفض أمي مطالبي | | | | |
| 2 | تتركني أمي خارج المنزل بدون ملاحظة | | | | |
| 3 | لا تصحبني أمي للفسحة خارج المنزل | | | | |
| 4 | لا تجلس امي للحوار معي أو الاستماع إليّ | | | | |
| 5 | أشعر بأنني غير مرغوب من أمي | | | | |
| 6 | لا تسأل عني أمي عند عودتي متأخراً من المدرسة | | | | |
| 7 | لا تهتم أمي بشكواي من مرض او ألم | | | | |
| 8 | لا تهتم أمي بشراء ملابس تناسبني | | | | |
| 9 | ليس لدي ملابس شخصية تكفيني | | | | |
| 10 | لا تعطيني أمي ثمن شراء الأدوات المدرسية الضرورية | | | | |
| 11 | لا تهتم أمي بحالتي الصحية أو نظافتي | | | | |
| 12 | لا تهتم أمي بنجاحي في المدرسة | | | | |
| 13 | ترفض أمي مطالبي الشخصية | | | | |
| 14 | ليس لدي أدوات وألعاب مثل بقية إخوتي | | | | |
| 15 | لا تقدر أمي أدائي الجيد لبعض الأعمال | | | | |
| 16 | تنقدني أمي باستمرار دون سبب واضح | | | | |
| 17 | لا تحقق أمي ما تعدني به | | | | |
| 18 | أشعر بأنني مهمل من أمي مقارنة بإخوتي | | | | |
| 19 | تعاقبني أمي بالطرد من المنزل | | | | |
| 20 | لا تسألني أمي عن مشكلاتي بالمدرسة أو غيرها | | | | |
| 21 | ترفض أمي اشتراكي في الألعاب الرياضية والمسابقات | | | | |
| 22 | ترفض أمي اشتراكي في الرحلات المدرسية | | | | |

الملحق رقم (2)

## أسماء المحكمين

| العضو | الكلية | الجامعة |
|---|---|---|
| د. عبد الرؤوف الطلاع | التربية / علم نفس | جامعة الأقصى |
| د. عاطف الأغا | التربية / علم نفس | الجامعة الإسلامية |
| أ/ أنور البرعاوي | التربية / علم نفس | الجامعة الإسلامية |
| د. أنور العبادسة | التربية / علم نفس | الجامعة الإسلامية |
| د. نبيل دخان | التربية / علم نفس | الجامعة الإسلامية |
| د. ممدوح جبر | التربية / علم نفس | جامعة القدس المفتوحة |
| د. محمد عسلية | التربية / علم نفس | جامعة الأقصى |
| د. زياد الجرجاوي | التربية / علم نفس | جامعة القدس المفتوحة |
| د. آمال جودة | التربية / علم نفس | جامعة الأقصى |
| د. سمير قوتة | التربية / علم نفس | الجامعة الإسلامية |

الملحق رقم (3)

**الصورة الأولية للذكاء الاجتماعي**

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور/ة .................................................... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أتشرف بإحاطتكم علماً بأنني أقوم ببناء اختبار لقياس الذكاء الاجتماعي عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وهذا المقياس هوا احد الأدوات التي تستخدمها الباحثة للحصول على درجة الماجستير في "الصحة النفسية المجتمعية" من قسم علم النفس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية والدراسة بعنوان "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة" تحت إشراف الدكتورة سناء أبو دقة هذا مع العلم أنه سيتم استخدام مقياس ليكرت: دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – مطلقاً.

الرجاء التفضل بإبداء رأيكم في عبارات المقياس المرفقة من حيث: ملائمة العبارة وسلامتها اللغوية مع إضافة ما ترونه مناسباً من تعديلات أو حذف.

ملاحظة: التعريف الإجرائي للذكاء الاجتماعي عند الأطفال: ويعني استبصار الطفل وفهمه العميق لمشاعر وانفعالات ودوافع وحاجات واهتمامات الآخرين والقدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية بناء على هذا الفهم.

**مكونات الذكاء الاجتماعي:**

**الحساسية الانفعالية Emotional Sensitivity:**

وتعني استقبال الطفل وتفسيره للاتصالات غير اللفظية من الآخرين وقراءة المشاعر غير المنطوقة للآخرين والتواصل معها.

**الضبط الاجتماعي الانفعالي Socio-Emotional Control:**

ويعني تروي الطفل وتحكمه في انفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين للحفاظ على علاقاته الاجتماعية.

**الحساسية الاجتماعية Social sensitivity:**

وتعني إشراك الأطفال الآخرين أو الإشتراك معهم في النشاطات الاجتماعية من خلال أنماط سلوكية مثل مجاملة الآخرين ومشاركتهم الحديث واللعب.

نشكركم على حسن تعاونكم معنا وتفضلوا بقبول الاحترام

الباحثة

نجاح القطروس

## الصورة الأولية لمقياس الذكاء الاجتماعي

| الرقم | العبارة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أقاطع الآخرين عندما يتحدثون | | | | | |
| 2 | أنا أجعل الآخرين يضحكون | | | | | |
| 3 | أذهب إلى الآخرين وأبدأ في محادثتهم | | | | | |
| 4 | أشترك في اللعب مع الأطفال الآخرين | | | | | |
| 5 | أشارك الآخرين في أنشطتهم | | | | | |
| 6 | لدي أصدقاء كثيرين | | | | | |
| 7 | أبهج (أسعد) صديق حزين | | | | | |
| 8 | أعرف كيف أكون صداقات | | | | | |
| 9 | عندما أكون في مجموعة أتولى مهمة تقديم بعضهم إلى بعض | | | | | |
| 10 | أستطيع أن أتحدث بطلاقة وأجذب الآخرين | | | | | |
| 11 | من السهل أن أتحدث مع شخص لا أعرفه | | | | | |
| 12 | لدي شخصية محبوبة من جانب الآخرين | | | | | |
| 13 | أبادر بالتحدث مع الآخرين حتى وإن لم يبدأو معي الحديث | | | | | |
| 14 | سلوكي يتفق مع ثقافة مجتمعي | | | | | |
| 15 | أشارك الناس أفراحهم وأحزانهم | | | | | |
| 16 | أساعد الآخرين إذا احتاجوا للمساعدة | | | | | |
| 17 | أشعر بالسعادة عندما أساعد شخصاً ما | | | | | |
| 18 | أقابل أصدقائي دائماً | | | | | |
| 19 | من الصعب أن أبدأ الحديث مع الغرباء | | | | | |
| 20 | أشعر بالحرج إن وجدت نفسي بين أشخاص لا أعرفهم | | | | | |
| 21 | أرتبك إذا حييت شخصاً كنت أظن أنني أعرفه | | | | | |
| 22 | ألعب بمفردي | | | | | |
| 23 | القصص أكثر تسلية من الأصدقاء | | | | | |
| 24 | أستطيع أن أعبر عن نفسي بالكتابة أحسن من الكلام | | | | | |

| 25 | أفضل أنو أكون وحيداً في معظم أوقاتي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | أخاف من التحدث للآخرين | | | | | |
| 27 | أميل إلى أن أكون في المؤخرة في المناسبات والحفلات. | | | | | |
| 28 | لا أهتم بمشاعر واهتمامات الآخرين | | | | | |
| 29 | أحب أن أكون بمفردي | | | | | |
| 30 | يظهر عليَ شعوري | | | | | |
| 31 | أحب أن أكون القائد في اللعب أو الفصل | | | | | |
| 32 | أشعر بالأسف عندما أضايق شخصاُ ما | | | | | |
| 33 | أنا أغضب بسرعة | | | | | |
| 34 | أنظر للآخرين عندما يتحدثون إليّ | | | | | |
| 35 | أجرح شعور الآخرين وأستهزئ بهم | | | | | |
| 36 | أسخر من الآخرين وأستهزئ بهم | | | | | |
| 37 | أعتقد أن الآخرين يريدون مضايقتي | | | | | |
| 38 | غالباً أكون متضايق أو كثير الشك | | | | | |
| 39 | عندما أغضب من أحد أضربه أو أصفعه على وجهه | | | | | |
| 40 | أقول (شكراً لك) وأكون سعيداً عندما يفعل شخص ما شيئاً من أجلي. | | | | | |
| 41 | أشعر بأنني أحسن من الآخرين | | | | | |
| 42 | أنا أدافع عن أصدقائي | | | | | |
| 43 | أخبر الآخرين أنهم ظرفاء | | | | | |
| 44 | أنتقد عيوب وأخطاء الأطفال الآخرين | | | | | |
| 45 | أنظر للأطفال الآخرين نظرات سيئة | | | | | |

## مقياس الذكاء الاجتماعي

| الرقم | العبارة | أبداً | أحياناً | دائماً |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أقاطع الآخرين عندما يتحدثون | 1 | 2 | 3 |
| 2 | أستطيع أن أضحك الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 3 | أذهب إلى الآخرين وأبدأ في محادثتهم | 1 | 2 | 3 |
| 4 | أشترك في اللعب مع الأطفال الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 5 | أحاول إسعاد صديق حزين | 1 | 2 | 3 |
| 6 | أستطيع أن أتحدث بطلاقة وأجذب الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 7 | من السهل أن أتحدث مع شخص لا أعرفه | 1 | 2 | 3 |
| 8 | أبادر بالتحدث مع الآخرين حتى وإن لم يبدأو معي الحديث | 1 | 2 | 3 |
| 9 | أشارك الناس أفراحهم وأحزانهم | 1 | 2 | 3 |
| 10 | أشعر بالسعادة عندما أساعد شخصاً ما | 1 | 2 | 3 |
| 11 | أعرف كيف أكوّن صداقات | 1 | 2 | 3 |
| 12 | أشعر بالحرج إن وجدت نفسي بين أشخاص لا أعرفهم | 1 | 2 | 3 |
| 13 | أرتبك إذا حييت شخصاً كنت أظن أنني أعرفه | 1 | 2 | 3 |
| 14 | أستطيع أن أعبر عن نفسي بالكتابة أحسن من الكلام | 1 | 2 | 3 |
| 15 | أخاف من التحدث للآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 16 | أميل إلى أن أكون في المؤخرة في المناسبات أو الحفلات | 1 | 2 | 3 |
| 17 | لا أهتم بمشاعر واهتمامات الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 18 | أحب أن أكون بمفردي | 1 | 2 | 3 |
| 19 | أضحك عندما يقول الآخرين نكتة | 1 | 2 | 3 |
| 20 | أشعر بالأسف عندا أضايق شخصاً ما | 1 | 2 | 3 |
| 21 | أغضب بسرعة | 1 | 2 | 3 |
| 22 | أجرح شعور الآخرين وأضايقهم | 1 | 2 | 3 |
| 23 | أنظر إلى الآخرين عندما أتحدث إليهم | 1 | 2 | 3 |
| 24 | عندما أغضب من أحد أضربه على وجهه | 1 | 2 | 3 |
| 25 | أشكر من يفعل شيئاً من أجلي | 1 | 2 | 3 |
| 26 | أشعر بأنني أحسن من الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 27 | أدافع عن أصدقائي | 1 | 2 | 3 |
| 28 | أخبر الآخرين أنهم ظرفاء | 1 | 2 | 3 |
| 29 | أنتقد عيوب وأخطاء الأطفال الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 30 | أنظر للأطفال الآخرين نظرات سيئة | 1 | 2 | 3 |

## الصورة النهائية

| الرقم | العبارة | أبداً | أحياناً | دائماً |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أقاطع الآخرين عندما يتحدثون | 1 | 2 | 3 |
| 2 | أستطيع أن أُضحك الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 3 | أحاول إسعاد صديق حزين | 1 | 2 | 3 |
| 4 | أستطيع أن أتحدث بطلاقة وأجذب الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 5 | أبادر بالتحدث مع الآخرين حتى وإن لم يبدأو معي الحديث | 1 | 2 | 3 |
| 6 | أشعر بالسعادة عندما أساعد شخصاً ما | 1 | 2 | 3 |
| 7 | أخاف من التحدث للآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 8 | أميل إلى أن أكون في المؤخرة في المناسبات أو الحفلات | 1 | 2 | 3 |
| 9 | لا أهتم بمشاعر واهتمامات الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 10 | أحب أن أكون بمفردي | 1 | 2 | 3 |
| 11 | أشعر بالأسف عندا أضايق شخصاً ما | 1 | 2 | 3 |
| 12 | أغضب بسرعة | 1 | 2 | 3 |
| 13 | أجرح شعور الآخرين وأضايقهم | 1 | 2 | 3 |
| 14 | عندما أغضب من أحد أضربه على وجهه | 1 | 2 | 3 |
| 15 | أنتقد عيوب وأخطاء الأطفال الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 16 | أنظر للأطفال الآخرين نظرات سيئة | 1 | 2 | 3 |

## ملحق رقم (4)

## الصورة الأولية للذكاء الانفعالي

بسم الله الرحمن الرحيم

**السيد الدكتور/ة ................................................. حفظه الله**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،**

أتشرف بإحاطتكم علماً بأنني أقوم ببناء اختبار **لقياس الذكاء الانفعالي عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.**

وهذا المقياس هوا احد الأدوات التي تستخدمها الباحثة للحصول على درجة الماجستير في "الصحة النفسية المجتمعية" من قسم علم النفس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية والدراسة بعنوان "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة" تحت إشراف الدكتورة سناء أبو دقة هذا مع العلم أنه سيتم استخدام مقياس ليكرت: دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – مطلقاً.

الرجاء التفضل بإبداء رأيكم في عبارات المقياس المرفقة من حيث: ملائمة العبارة وسلامتها اللغوية مع إضافة ما ترونه مناسباً من تعديلات أو حذف.

**ملاحظة:** التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي عند الأطفال:"ويعني إدراك الطفل لمشاعره وانفعالاته الذاتية ومشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله".

ويتكون الذكاء الانفعالي من عدة أبعاد أهمها:

**الوعي الذاتي Self – Awareness:**

ويعني ملاحظة الطفل لذاته والتعرف على مشاعره كما تحدث.

**ضبط الانفعالات Controlling Emotions:**

ويقصد بها تروي الطفل وتحكمه في انفعالاته وضبط دوافعه من خلال أنماط سلوكية تعد مقبولة اجتماعياً، والتعبير عن المشاعر السلبية مثل:(الضيق، الغضب، الحزن) بطريقة ايجابية لا ينتج عنها أذى أو ضرر بالآخرين وذلك في مواقف التعامل والتفاعل معهم.

**الدافعية الشخصية (الذاتية) Self – Motivation:**

ويقصد بها المثابرة وحث النفس على الاستمرار في مواجهة الإحباط والشعور بالأمل والتفاؤل في مواجهة العقبات، وبذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف والطموحات المستقبلية.

**التعاطف Empathy:**

ويعني حساسية الطفل وتأثره بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعالياً، كما يعني مشاركة الآخرين آمالهم، أحزانهم، وأفراحهم، وقراءة المشاعر غير المنطوقة للآخرين والتواصل معها.

**إدارة العلاقات Handling Relationships :**

وتعني التأثير الإيجابي والفعال للطفل في علاقته بالآخرين عن طريق فهم انفعالاتهم والإحساس بنبض مشاعرهم والتعامل معهم بلطف ومودة.

**نشكركم على حسن تعاونكم معنا وتفضلوا بقبول الاحترام**

**الباحثة**

**نجاح القطروس**

## الصورة الأولية لمقياس الذكاء الانفعالي

| الرقم | العبارة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | حينما أكون منزعجاً إنني أستطيع التحديد بدقة الشيء الذي يزعجني | | | | | |
| 2 | عندما أشعر بالقلق فإنني لا أعرف السب وراء قلقي | | | | | |
| 3 | أمتلئ بالنشاط والحيوية عندما تواجهني مشكلة تحتاج إلى حل | | | | | |
| 4 | أشعر بالراحة مع الناس ذوي المشاعر الرقيقة والحنان | | | | | |
| 5 | يجعلني بعض الناس أشعر بالقرف من نفسي مهما بذلت من جهد | | | | | |
| 6 | لا يخلو أحمد من المشاكل ولكن أحوالي ليست على ما يرام مما يجعلني لا أحب نفسي | | | | | |
| 7 | أبكي بسهولة وبدون سبب | | | | | |
| 8 | تزداد همتي حينما أتوقع النجاح فيما سأقوم به | | | | | |
| 9 | حينما أسمع بتعرض شخص يهمني في مشكلة فإن العديد من الحلول المحتملة تدور في رأسي | | | | | |
| 10 | أنزعج وأقرف إذا عانقت أو حضنت أحد من غير أسرتي | | | | | |
| 11 | أشعر بالخزي لأنني أقوم بأعمال مخزية | | | | | |
| 12 | يزداد شعوري بالقرف كما تذكرت أخطائي التافهة | | | | | |
| 13 | حينما أرى شيئ أريده فإنني لا أفكر في شيئ غيره حتى أحصل عليه | | | | | |
| 14 | أفعل أي سيئ يسعد الآخرين | | | | | |
| 15 | أستمتع لمجرد وجودي مع الناس | | | | | |
| 16 | أحاول بقدر المستطاع أن أبعد نفسي عن البكاء | | | | | |
| 17 | أستطيع أن أعبر بالقول أو الكتابة عن مشاعري وأحاسيسي لمن أحب | | | | | |
| 18 | حينما أرتبك فإنني أصف نفسي بالغباء والفشل | | | | | |
| 19 | أشعر بكراهية تجاه بعض الأشخاص على الرغم من أنني لم أتعامل معهم | | | | | |
| 20 | أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولو لم يكن يراني أحد | | | | | |
| 21 | أثور وأغضب إذا تعرضت للشتائم أو السباب | | | | | |
| 22 | لا أحكم على الأمور قبل أن أدرسها جيداّ | | | | | |
| 23 | أميل إلى التنافس مع الآخرين من أجل النجاح بدون إيذاء الآخرين | | | | | |
| 24 | أخاف من أشياء لا تدعو إلى الخوف | | | | | |
| 25 | إذا سمعت أخبار سيئة عن شيء قمت به فإنني أنتظر حتى أتحقق من نتيجة أفعالي | | | | | |
| 26 | أكون رقيقاً وحنوناً مع من أحبهم | | | | | |
| 27 | أشعر بالراحة حينما أبادر بالسلام والتحية والتعبير عن الحب للآخرين | | | | | |

| 28 | أحتاج لأن يشجعني شخص ما لأبدأ في أي شيء | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | إذا دفعتني نفسي للخطأ فإنني أجد الوسيلة التي لا تجعلني أخطئ | | | | | |
| 30 | في الحقيقة لا أحب أن يحكي لي الآخرين عن مشاكلهم | | | | | |
| 31 | أحتفظ بالصبر للقناع الآخرين بوجهة نظري | | | | | |
| 32 | لا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في مشاكلي | | | | | |
| 33 | أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين وأقدم لهم التهاني | | | | | |
| 34 | تعودت أن أكسب الأصدقاء بسرعة لحاجتي إليهم | | | | | |
| 35 | على الرغم من تغير الأحول إلى الأحسن إلى أنني لا أجد حل لمشكلتي | | | | | |
| 36 | أستطيع أن أكون سعيداً مهما ساءت الأحوال | | | | | |
| 37 | تشكل الغيرة جزء من حياتي | | | | | |
| 38 | أرتبك لدرجة عدم التركيز إذا حدثت مشكلة | | | | | |
| 39 | أحترم مشاعر وميول الآخرين حتى لو اختلفت مع مشاعري وميولي | | | | | |
| 40 | أستطيع أن أتعامل مع الناس صغار أو كبار | | | | | |
| 41 | أغضب وأرتعب حينما تتعرض حياتي للتهديد أو الخطر | | | | | |
| 42 | أثور وأغضب إذا فشلت في الحصول على شيء أريده بأقصى سرعة ممكنة | | | | | |
| 43 | من السهل أن يقرأ الناس انفعالاتي في وجهي | | | | | |
| 44 | مهما أنجزت من أعمالي فإنني أشعر بالذيق لأنه كان يجب أن أفعل أكثر من ذلك | | | | | |
| 45 | يحاصرني شعور بالحزن بدون سبب | | | | | |
| 46 | أحتفظ جيداً بشكلي الهادئ حتى لو كنت مضطرباً | | | | | |
| 47 | أستمع باهتمام لما يقوله الآخرون | | | | | |
| 48 | أتجنب النظر في عيون الآخرين عندما أتحدث إليهم | | | | | |
| 49 | حينما أفشل في عمل شيء ما فإن ذلك يعود إلى تقصيري | | | | | |
| 50 | تعودت على الاستسلام للحزن والتشاؤم | | | | | |
| 51 | أستطيع أن أنتقل من حال الحزن إلى حال المرح بسهولة | | | | | |
| 52 | نقطة ضعفي الوحيدة "أنني طيب ومسالم" | | | | | |
| 53 | أغضب وأتململ لأبسط الأشياء | | | | | |
| 54 | أبكي وأنفعل إذا شاهدت أفلام ومسلسلات حزينة | | | | | |
| 55 | أتسبب في جرح مشاعر أصدقائي أثناء حديثي معهم | | | | | |

## مقياس الذكاء الانفعالي

| الرقم | العبارة | أبداً | أحياناً | دائماً |
|---|---|---|---|---|
| 1 | حينما أكون منزعجاً أستطيع التحديد بدقة الشيء الذي يزعجني | 1 | 2 | 3 |
| 2 | عندما أشعر بالقلق فإنني لا أعرف السبب وراء قلقي | 1 | 2 | 3 |
| 3 | أجد دافعاً قوياً عندما تواجهني مشكلة تحتاج إلى حل | 1 | 2 | 3 |
| 4 | يجعلني بعض الناس أشعر بالضيق من نفسي مهما بذلت من جهد | 1 | 2 | 3 |
| 5 | أبكي بسهولة وبدون سبب | 1 | 2 | 3 |
| 6 | تزداد همتي حينما أتوقع النجاح فيما سأقوم به | 1 | 2 | 3 |
| 7 | أشعر بالخجل لأنني أقوم بأعمال مخزية | 1 | 2 | 3 |
| 8 | حينما أرى شيء أريده فإنني لا أفكر في شيء غيره حتى أحصل عليه | 1 | 2 | 3 |
| 9 | أفعل أي شيء يسعد الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 10 | أستمتع لمجرد وجودي مع الناس | 1 | 2 | 3 |
| 11 | أحاول بقدر المستطاع أن أبعد نفسي عن البكاء | 1 | 2 | 3 |
| 12 | حينما أرتبك فإنني أصف نفسي بالغباء والفشل | 1 | 2 | 3 |
| 13 | أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولو لم يكن يراني أحد | 1 | 2 | 3 |
| 14 | أثور وأغضب إذا تعرضت للشتائم أو السباب | 1 | 2 | 3 |
| 15 | أشعر بالراحة حينما أبادر بالسلام والتحية والتعبير عن الحب للآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 16 | إذا دفعتني نفسي للخطأ فإنني أجد الوسيلة التي لا تجعلني أخطئ | 1 | 2 | 3 |
| 17 | في الحقيقة لا أحب أن يحكي لي الآخرين عن مشاكلهم | 1 | 2 | 3 |
| 18 | أحتفظ بالصبر لإقناع الآخرين بوجهة نظري | 1 | 2 | 3 |
| 19 | لا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في مشاكلي | 1 | 2 | 3 |
| 20 | أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين وأقدم لهم التهاني | 1 | 2 | 3 |
| 21 | تشكل الغيرة جزء من حياتي | 1 | 2 | 3 |
| 22 | أرتبك لدرجة عدم التركيز إذا حدثت مشكلة | 1 | 2 | 3 |
| 23 | أحترم مشاعر وميول الآخرين حتى لو اختلفت مع مشاعري وميولي | 1 | 2 | 3 |
| 24 | أغضب وأرتعب حينما تتعرض حياتي للتهديد أو الخطر | 1 | 2 | 3 |
| 25 | أثور وأغضب إذا فشلت في الحصول على شيء أريده بأقصى سرعة ممكنة | 1 | 2 | 3 |
| 26 | من السهل أن يقرأ الناس انفعالاتي في وجهي | 1 | 2 | 3 |
| 27 | احتفظ جيداً بشكلي الهادئ حتى لو كنت مضطرباً | 1 | 2 | 3 |
| 28 | أستمع باهتمام لما يقوله الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 29 | حينما أفشل في عمل شيء ما أفسر ذلك بأنه تقصير مني | 1 | 2 | 3 |
| 30 | أتسبب في جرح مشاعر أصدقائي أثناء حديثي معهم | 1 | 2 | 3 |

## الصورة النهائية

| الرقم | العبارة | أبداً | أحياناً | دائماً |
|---|---|---|---|---|
| 1 | حينما أكون منزعجاً أستطيع التحديد بدقة الشيء الذي يزعجني | 1 | 2 | 3 |
| 2 | أجد دافعاً قوياً عندما تواجهني مشكلة تحتاج إلى حل | 1 | 2 | 3 |
| 3 | تزداد همتي حينما أتوقع النجاح فيما سأقوم به | 1 | 2 | 3 |
| 4 | أشعر بالخجل لأنني أقوم بأعمال مخزية | 1 | 2 | 3 |
| 5 | حينما أرى شيء أريده فإنني لا أفكر في شيء غيره حتى أحصل عليه | 1 | 2 | 3 |
| 6 | أفعل أي شيء يسعد الآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 7 | أستمتع لمجرد وجودي مع الناس | 1 | 2 | 3 |
| 8 | أحاول بقدر المستطاع أن أبعد نفسي عن البكاء | 1 | 2 | 3 |
| 9 | حينما أرتبك فإنني أصف نفسي بالغباء والفشل | 1 | 2 | 3 |
| 10 | أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولو لم يكن يراني أحد | 1 | 2 | 3 |
| 11 | أشعر بالراحة حينما أبادر بالسلام والتحية والتعبير عن الحب للآخرين | 1 | 2 | 3 |
| 12 | أحتفظ بالصبر لإقناع الآخرين بوجهة نظري | 1 | 2 | 3 |
| 13 | أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين وأقدم لهم التهاني | 1 | 2 | 3 |
| 14 | من السهل أن يقرأ الناس انفعالاتي في وجهي | 1 | 2 | 3 |
| 15 | احتفظ جيداً بشكلي الهادئ حتى لو كنت مضطرباً | 1 | 2 | 3 |
| 16 | أستمع باهتمام لما يقوله الآخرين | 1 | 2 | 3 |